

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Lílian Sobreira Gonçalves

**UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE ALUNOS DE
PERCEPÇÃO MUSICAL**

CURITIBA
2013

Lílian Sobreira Gonçalves

**UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE ALUNOS DE
PERCEPÇÃO MUSICAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA
2013

Ao meu marido, Paulo César de Freitas Gonçalves, companheiro de todas as horas, cúmplice e incentivador sem medida; aos meus filhos, Victória, Raphael e Anna Luísa Sobreira Gonçalves, que mesmo pequenos, suportaram com paciência um longo tempo de dividir a mamãe com livros, artigos e computadores.

AGRADECIMENTOS

“Porque dEle, e por Ele, e para Ele são todas as coisas. Glória, pois, à Ele, eternamente.” (Bíblia Sagrada, Rm. 11:36)

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Rosane Cardoso de Araújo, que não mediu esforços na condução deste trabalho, corrigindo, apontando caminhos, sugerindo e motivando. Serei sempre grata pelo carinho dispensado, pelas horas em conversas via Skype, pelos inúmeros e-mails trocados e pela sua disponibilidade e atenção em todo o tempo. Aprendi lições que certamente guardarei por toda a vida.

Aos professores Me. Margareth Amaral de Andrade, Me. Carlos Assis e Me. Valéria Rossetto Nunes, que, sendo a minha banca examinadora do Teste Seletivo para professor de Percepção Musical na EMBAP, com suas sugestões e reflexões, estimularam significativamente a minha decisão pelo Mestrado em Música.

Aos professores de minha banca, Dr^a Carmen Célia Fregoneze e Dr^a Valéria Lüders, pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Ao amigo Me. Sérgio Torres por todo o apoio durante o processo seletivo para ingresso no mestrado, disponibilizando livros, anotações, traduções e incentivo.

À amiga Melissa Bergonzo de quem tive o privilégio de ser professora de Percepção Musical, e posteriormente colega de Mestrado, por toda a preciosa ajuda com a formatação dos textos de qualificação e dissertação.

À querida Tatiana Tamara Krefer que junto com o Prof. Dr. César Augusto Taconeli, realizou as análises estatísticas deste trabalho e à amiga Marilda Ehlike pelas irretocáveis traduções de resumos, artigos e trabalhos.

Aos meus colegas de Mestrado em Música, turma de 2011, com quem pude dividir alegrias e dificuldades neste período, e em especial aos meus colegas Wilson Dittrich Filho, Vivian Agnolo Madalozzo e Felipe Figueras Dable, pela parceria constante e por acreditarem sempre no meu trabalho.

Aos amigos preciosos que me ajudaram das mais diversas maneiras. Agradeço ao carinho da sempre amiga Lecir Aparecida Maiorani e do querido casal Vital e Sobelha Joffily.

À direção da Escola de Música e Belas Artes do Paraná por possibilitar a coleta de dados desta pesquisa.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Aos meus queridos alunos, com os quais aprendo tanto, sempre.

RESUMO

A disciplina de Percepção Musical é considerada fundamental pela grande maioria dos educadores musicais tanto pelo suporte significativo para a carreira do músico como pela participação desenvolvimento musical, articulando elementos entre a teoria e a prática. No entanto, como docente, observei que existe um grande número de alunos que apresentam dificuldades nesta disciplina. Considerando a importância da motivação no processo de aprendizagem, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar as crenças de autoeficácia de alunos da disciplina de percepção musical, matriculados no 2º ano dos cursos superiores de instrumento e canto, de uma IES de Curitiba.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, o método adotado foi o estudo de levantamento (*survey*). Este levantamento foi realizado em três fases distintas que foram baseadas nas orientações de Bandura (2006) para construção de escalas de autoeficácia. Na primeira fase foram coletados dados para a criação do questionário de avaliação das crenças de autoeficácia dos alunos. Um grupo de 10 alunos (N=10) respondeu a questões que indagavam sobre os desafios e dificuldades que encontravam na disciplina de percepção musical. Com base nas respostas destes alunos, os dados foram organizados e geraram uma escala de autoeficácia constituída por 15 questões em escala *Likert* subdivididas em 5 subescalas nas quais os alunos entrevistados julgavam sua capacidade para enfrentar os desafios e dificuldades da disciplina. O questionário ainda continha 7 questões de natureza pessoal. Na segunda fase, foi realizado um teste piloto com um grupo de 11 alunos (N=11), e os dados desta fase foram avaliados estatisticamente. De acordo com as orientações de Bandura, o questionário foi validado através do coeficiente *alfa de Cronbach* que verificou a consistência interna entre os itens do questionário e obteve resultados satisfatórios em todas as questões. Na terceira fase, o questionário revisado e validado foi aplicado pela própria pesquisadora em uma população de 38 alunos (N=38) regularmente matriculados na disciplina de Percepção Musical nos cursos Superior de Canto (SC), Superior de Instrumento (SI), Composição e Regência (CR) e Licenciatura em Música (LM) de uma IES de Curitiba.

O instrumento de coleta de dados possibilitou a verificação de que as crenças de autoeficácia dos alunos estão vinculadas a conteúdos específicos da disciplina de Percepção Musical e não a disciplina de modo geral. Os resultados mostraram que as crenças de autoeficácia são diretamente proporcionais ao tempo de estudo de música, e que os alunos dos Cursos Superior de Canto e Licenciatura em Música possuem significativamente menores crenças de autoeficácia do que alunos dos cursos Superior de Instrumento e Composição e Regência. Sugere-se a aplicação desta pesquisa futuramente em outros contextos para que sejam ampliados os estudos relacionando crenças de autoeficácia e Percepção Musical.

PALAVRAS CHAVE: Autoeficácia, Percepção Musical, Motivação.

ABSTRACT

Musical Perception is of fundamental importance to most of the musical educators for its significant support to the musician's career, as well as for the participation in musical development by articulating elements of both theory and practice. However, as a teacher I have noticed that this subject is very difficult for a great number of students. Considering the importance motivation has on the learning process, this research aims at investigating self-efficacy beliefs focusing on students enrolled in the second year of the Higher Education Institute Singing and Instrument undergraduate courses.

To achieve the aforementioned objectives the present research chose to use the survey method. The research survey was carried out in three distinct phases that were based on Bandura's orientations (2006) for self-efficacy scale building. The first phase comprised data collection addressed to building a questionnaire on ear training challenges and difficulties aiming at assessing the self-efficacy beliefs of 10 students (N=10). For the interviewed to judge their ability to face ear training challenges, the research organized the collected data and, based on the answers given by the students, generated a self-efficacy scale that was made up of 15 questions in the Likert scale and subdivided into five sub-scales. The questionnaire also contained seven personal questions. The second phase comprised a pilot study with a group of 11 students (N=11). The study questionnaire data were statistically evaluated according to Bandura's orientations and validated through Cronbach's alpha, which checked internal consistency between questionnaire items. All question results were satisfactory. In the third phase the questionnaire, already revised and validated, was applied by the researcher herself to a group of 38 students (N=38) regularly enrolled in the Ear Training classes of the Higher Education Institute Singing, Musical Instrument, Composition and Music Education undergraduate courses.

The data collection tool has made it possible to infer that student self-efficacy is linked to the Ear Training course specific contents and not to the subject in general. The results showed that self-efficacy beliefs are directly proportional to the time students spend studying music. It also shows Singing and Music Education students have, in a significant way, smaller number of self-efficacy beliefs than those enrolled in the Instrument, Composition and Conducting courses. It is recommended that in the future, and in other contexts, researches should be extended to studies relating self-efficacy beliefs and Ear Training.

KEYWORDS: Self-efficacy, Ear Training, Motivation, Music Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: RELAÇÕES DA RECIPROCIDADE TRIÁDICA.....	21
FIGURA 2: FONTES E EFEITOS DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA.....	24

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GÊNERO.....	58
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR FAIXA ETÁRIA.....	59
GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR CURSO.....	59
GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR INSTRUMENTO MUSICAL.....	60
GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR TEMPO DE ESTUDO DE MÚSICA ANTERIOR À GRADUAÇÃO.....	61
GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM TEMPO DE ESTUDO ANTERIOR À GRADUAÇÃO ENTRE 1 - 5 ANOS POR INSTRUMENTO.....	62
GRAFICO 7 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR ALUNOS QUE ESTUDAM PERCEPÇÃO MUSICAL EM CASA.....	62
GRÁFICO 8 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR MÉTODO DE ESTUDO DE PERCEPÇÃO MUSICAL.....	63
GRÁFICO 9 - ESCORE MÉDIO DA SUBESCALA 1 - PERCEPÇÃO MELÓDICA - PARA CADA UMA DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA.....	66
GRÁFICO 10 - ESCORE MÉDIO DA SUBESCALA 2 - PERCEPÇÃO HARMÔNICA - PARA CADA UMA DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA.....	67
GRÁFICO 11 - ESCORE MÉDIO DA SUBESCALA 3 - PERCEPÇÃO RÍTMICA - PARA CADA UMA DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA.....	70
GRÁFICO 12 - ESCORE MÉDIO DA SUBESCALA 4 - ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO - PARA CADA UMA DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA.....	73
GRÁFICO 13 - ESCORE MÉDIO DA SUBESCALA 5 - OUTROS CONTEÚDOS - PARA CADA UMA DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA.....	75
GRÁFICO 14 - ESCORE MÉDIO DAS SUBESCALAS 1 - 5.....	76
GRÁFICO 15 - ESCORE MÉDIO DE TODAS AS QUESTÕES DAS SUBESCALAS 1 - 5.....	77

GRÁFICO 16 - MÉDIA DE ESCORES DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA POR INSTRUMENTO MUSICAL.....	79
GRÁFICO 17 - MÉDIA DE TEMPO DE ESTUDO DE MÚSICA ANTERIOR À GRADUAÇÃO POR INSTRUMENTO MUSICAL.....	80
GRÁFICO 18 - COMPARATIVO ENTRE A MÉDIA DE TEMPO DE ESTUDO DE MÚSICA ANTERIOR À GRADUAÇÃO E MÉDIA DE ESCORES DAS ESCALAS DE CONFIANÇA POR INSTRUMENTO MUSICAL.....	81

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR GÊNERO - ESTUDO PILOTO.....	52
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM A FAIXA ETÁRIA - ESTUDO PILOTO.....	52
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA QUE FREQUENTAM - ESTUDO PILOTO.....	52
TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES PELO TEMPO DE ESTUDO ANTERIOR A GRADUAÇÃO - ESTUDO PILOTO.....	53
TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES CONFORME A PRÁTICA DE ESTUDO DE PERCEPÇÃO EM CASA - ESTUDO PILOTO.....	53
TABELA 6 - CLASSIFICAÇÃO DA CONFIABILIDADE A PARTIR DO COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH.....	54
TABELA 7 - VALORES DO ALFA DE CRONBACH PARA TODAS AS QUESTÕES E SUBESCALAS.....	55
TABELA 8 - RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA A SUBESCALA 1: PERCEPÇÃO MELÓDICA	65
TABELA 9 - RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA A SUBESCALA 2: PERCEPÇÃO HARMÔNICA.....	67
TABELA 10 - RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA A SUBESCALA 3: PERCEPÇÃO RÍTMICA.....	69
TABELA 11 - RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA A SUBESCALA 4: ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	72
TABELA 12 - RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA A SUBESCALA 5: OUTROS CONTEÚDOS.....	74
TABELA 13 - MÉDIA DE ESCORES DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA POR TEMPO DE ESTUDO ANTERIOR À GRADUAÇÃO.....	78
TABELA 14 - MÉDIA DE ESCORES DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA POR CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	19
1.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA.....	19
1.1.1. Modelação Social.....	21
1.1.2. A agência humana e capacidades de autorregulação	23
1.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	25
1.3 PESQUISAS SOBRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E MÚSICA NO BRASIL	28
2 PERCEÇÃO MUSICAL: ASPECTOS COGNITIVOS E PESQUISAS SOBRE O ENSINO DESTA DISCIPLINA	33
2.1 COGNIÇÃO E MÚSICA	33
2.2 PERCEÇÃO MUSICAL E ENSINO	38
3 METODOLOGIA.....	45
3.1. MÉTODO.....	45
3.2. POPULAÇÃO	47
3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.3.1. Fase 1: Aquisição de dados para elaboração do questionário	49
3.3.2. Fase 2: Estudo piloto.....	50
3.3.3. Fase 3: Aplicação do questionário definitivo.....	55
4 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA	56
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	56
4.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE ALUNOS DE PERCEÇÃO MUSICAL.....	62
4.2.1 Primeira subescala: percepção, escrita e entoação melódica (questões A, C e D).	63
4.2.2 Segunda subescala: percepção harmônica de intervalos, acordes/cadências (questões B e H).....	65
4.2.3 Terceira subescala: domínio rítmico (questões E, F e G).....	67
4.2.4 Quarta subescala: organização do estudo pessoal (questões K, L e N)...	69
4.2.5 Quinta subescala: outros conteúdos de Percepção Musical (questões I, J, M e O).....	72
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	97
APÊNDICE A.....	97
APÊNDICE B.....	98

INTRODUÇÃO

Lecionando a disciplina de Percepção Musical durante seis anos para todos os cursos de graduação em música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, observei que existia um grande número de alunos que apresentava algum tipo de dificuldade nesta disciplina. Para minha surpresa, muitos dos alunos com estas dificuldades eram alunos com uma grande vivência musical, alguns deles músicos de orquestra com anos de prática no seu instrumento. O meu interesse nesta pesquisa surgiu dessas minhas próprias inquietações como professora de Percepção Musical.

A disciplina de Percepção Musical é considerada fundamental pela grande maioria dos educadores musicais, tanto pelo apoio significativo para a carreira do músico, antecedendo sua formação profissional, como pela participação no processo de formação musical básica (OTUTUMI, 2008). Bernardes (2001) afirma que essa disciplina, em seu entender, pode ser considerada como um dos eixos na formação musical na graduação, tanto pela longa duração como pelo significado para a formação musical dos alunos. Otutumi (2008) reafirma a ideia da importância da disciplina descrevendo a percepção musical como a única disciplina responsável pela formação do elo entre os conhecimentos da teoria musical com aqueles construídos a partir da prática musical, num contexto no qual audição, escrita e execução se articulam continuamente.

Além de propiciar ao estudante um intenso treinamento auditivo, a Percepção Musical é indiscutivelmente uma disciplina que preserva forte relação com os conteúdos da teoria musical. Em seus conteúdos encontram-se basicamente leitura e escrita da notação musical tradicional, e reconhecimento auditivo de intervalos, acordes e encadeamentos além de treinamento rítmico.

No Brasil, esta disciplina é obrigatória na maior parte dos cursos de graduação em música, e está geralmente estruturada em três frentes – melódica, rítmica e harmônica. É uma disciplina coletiva, com grande demanda de turmas, uma vez que é ofertada para cursos de licenciatura em música, composição, regência, canto, e demais instrumentos (OTUTUMI, 2008).

Vários autores tem afirmado que um dos grandes obstáculos encontrados na disciplina de Percepção Musical é a heterogeneidade de saberes e de expectativas dos alunos que compõem as turmas nos cursos de graduação (LIMA, 2011;

OTUTUMI, 2008). Em minha experiência pedagógica também encontrei esse ambiente de heterogeneidade na grande maioria das minhas turmas. Boa parte dos estudantes não estudou percepção musical anteriormente, alguns tiveram acesso apenas a um aprendizado teórico, sem nenhuma relação com a audição ou apreciação, enquanto outros são autodidatas. Otutumi (2008) mostra essa diversidade apontada por 71,7% dos docentes das IES do Brasil como sendo a maior dificuldade encontrada para o ensino da percepção musical. Em razão desta grande heterogeneidade, as expectativas dos alunos também são muito diferenciadas. Cabe ao professor lidar com essas diferenças de maneira que a aula seja produtiva e motivadora para todos os alunos nos seus diversos níveis de aprendizado.

No decorrer da minha atuação como professora de percepção, percebi que algumas dificuldades para um bom desempenho nesta disciplina estavam relacionadas com a falta de domínio de conteúdos de teoria musical básica, mas apesar de encontrar um grupo de alunos com essas lacunas na sua formação musical, também encontrei alunos com sólida formação que não conseguiam superar as dificuldades encontradas na disciplina. Essas preocupações me levaram a buscar a literatura sobre o tema, especialmente dos últimos anos. Nesta busca, verifiquei que muitos docentes também mostravam insatisfações quanto a condutas metodológicas, e buscavam outras abordagens na solução de suas questões.

Neste sentido, observei que muitos autores tem refletido sobre as relações entre motivação e aprendizagem nos últimos anos (ZENORINI & SANTOS, 2010; ARAÚJO & PICKLER, 2008; ZENORINI, 2007; NEVES & BORUCHOVITCH, 2004; CARDOSO & BZUNECK, 2004). De acordo com O'Neill & McPherson (2002) as teorias atuais vêem a motivação como uma parte integrante do processo de aprendizagem, que auxilia o aluno a adquirir uma série de comportamentos adaptativos que irão auxiliar o alcance de seus objetivos pessoais. Ao perceber a importância da motivação para a aprendizagem, surgiu o desejo de pesquisar de modo mais específico como se dá esta relação, e como ela pode interferir, positiva ou negativamente, no aprendizado musical.

Reeve (2006) expõe que quando tentamos explicar atitudes das pessoas, é possível usarmos as teorias da motivação para entender questões da natureza humana, como esforços para obter algo, desejos, emoções, criatividade, interesses, estabelecimento de metas, etc. Segundo o autor, a motivação beneficia a

adaptação, e havendo uma diminuição da motivação, a capacidade de adaptação fica prejudicada e há uma tendência a desistir. Ele explica que as primeiras pesquisas sobre motivação tinham suas raízes na biologia e fisiologia de modo que estudos sobre a motivação assumiam uma perspectiva biológica. A revolução cognitiva influenciou este pensamento de modo que as discussões sobre a motivação começaram a enfatizar aspectos cognitivos, deixando de enfatizar unicamente aspectos biológicos e ambientais. Além disso, a revolução cognitiva valorizou a perspectiva humana da motivação, e em todas as áreas do conhecimento, a atenção dos pesquisadores voltou-se para a solução de problemas motivacionais que as pessoas enfrentavam em seu dia a dia.

A motivação pode ser definida como um estado psicológico no qual o indivíduo se sente disposto a realizar determinada tarefa que pode estar relacionada tanto ao trabalho como a qualquer outra área de sua vida (AMATO, 2008). Silva (2005, p.267) define a motivação como “o conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, emocional ou afetiva, que agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo”. Nos últimos anos, vários pesquisadores têm se dedicado à pesquisa relacionando motivação e música (KOTHE, 2012).

O desenvolvimento de uma atividade musical, seja ela a prática de um instrumento musical, canto ou composição exige o desenvolvimento de competências cognitivas. Por tratar-se de uma atividade que depende de um longo período de treino “requer disciplina, motivação e estabelecimento de padrões pessoais” (ARAÚJO *et al.*, 2009, p.250). A necessidade constante da prática do seu instrumento musical torna necessária a presença da motivação no exercício da profissão de músico (KOTHE *et al.*, 2012 p.100).

De acordo com Galvão (2006), a atividade musical traz consequências importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno. No entanto, ele observa que estas consequências também podem ser negativas, se considerarmos que um processo mal orientado de aprendizagem musical pode levar à frustração, ao adoecimento psíquico e físico e à desmotivação. A desmotivação é caracterizada pela baixa percepção de competência para a realização de determinada atividade (ARAÚJO *et al.*, 2010).

A motivação estimula o desenvolvimento das habilidades musicais, e ela favorece o crescimento do aluno (REEVE, 2006). A motivação de um estudante de

música também é fortemente influenciada pelo ambiente e estrutura de sua sala de aula, preparo de seus professores, e pela crença do aluno na sua própria capacidade de desenvolver-se musicalmente, o que é o foco central desta pesquisa. Não é possível separar a motivação do ambiente social onde o aluno se situa, ou seja, todos estes são fatores importantes para que o aluno sinta-se motivado, favorecendo a atuação do professor.

Para Santos *et al.* (2009), a análise do processo educativo em que o aluno está inserido é fundamental para uma abordagem sob o ponto de vista da motivação. Os autores acrescentam que a falta de motivação tanto de alunos como de professores ou educadores, pode estar evidenciada no próprio contexto da sala de aula ou de um ambiente educacional. É fundamental que os docentes agreguem saberes não apenas no que diz respeito ao seu domínio específico, mas é igualmente importante que o docente esteja familiarizado com os processos motivacionais e suas potencialidades (SANTOS *et al.*, 2009).

Sob o ponto de vista educacional a motivação mantém relação direta com a qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. Relações entre motivação e aprendizado musical tem sido abordadas nos trabalhos de Araújo e Andrade (2011) Condessa (2011), Pizzatto (2009) e Hentscke (2009). Analisar os processos motivacionais para o aprendizado da percepção musical é um importante ponto nesta pesquisa.

A motivação orienta todo o tipo de atividade humana por meio de fatores intrínsecos e/ou extrínsecos que asseguram ao ser humano a qualidade da persistência e do direcionamento da atenção para o desenvolvimento de suas tarefas. Assim, nos estudos sobre motivação e aprendizagem, diferentes enfoques têm sido considerados com o objetivo de compreender processos motivacionais que envolvem o indivíduo na execução das mais diversas tarefas. (ARAÚJO, 2008, p.40)

Na busca de conhecer a relação entre motivação e aprendizagem, pesquisadores têm desenvolvido teorias dentro da perspectiva sócio cognitiva da motivação, destacando pensamentos, crenças e percepções individuais deste processo (SCHNEIDER, 2011). De acordo com Garcia (2009), muitos estudos sobre motivação estão atualmente focados na teoria sociocognitiva.

A autora acrescenta que sob o olhar desta teoria, a motivação está relacionada a expectativas, valores e interesses pessoais, crenças de autoeficácia e metas, dando ênfase às experiências e afetos do ser humano e relacionando-os com

o ambiente onde está inserido. Bandura (1986, *apud* Cavalcanti, 2009) expõe que as crenças de autoeficácia atuam como mediadoras da motivação, cognição e emoção e por esta razão ocupam uma posição central na Teoria Social Cognitiva. Cavalcanti (2009) afirma que a Teoria Social Cognitiva, foi elaborada por Albert Bandura e propõe explicar o comportamento humano. Esta teoria ainda encontra-se em fase de construção.

A perspectiva sociocognitiva apresenta uma interação recíproca entre sujeito (fatores pessoais – cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do meio e ações ou comportamento. As pessoas interferem na percepção do ambiente, criam autoestímulos e incentivos, avaliam o desenrolar dos acontecimentos e exercem influência sobre o próprio comportamento. (CAVALCANTI, 2009, p. 94)

Ainda segundo esta autora, a crença de autoeficácia, isolada, não exclui a necessidade de que haja uma habilidade desenvolvida pela capacitação adequada, mas ela provê “a energia psíquica necessária para as diversas situações enfrentadas diariamente” (CAVALCANTI, 2009, p.99). Essa confiança que o estudante tem sobre a sua própria capacidade de desempenho apresenta-se como um dos fatores que pode ser determinante para a motivação da prática musical (ARAÚJO *et. al.*, 2010). De modo inverso, a falta de confiança do estudante em suas capacidades e habilidades, gera um aprendizado musical desmotivado.

A teoria da autoeficácia, portanto, tem como abordagem a observação sobre o quanto um indivíduo acredita que é capaz de realizar determinada atividade. Fundamentais para o processo motivacional, as crenças de autoeficácia podem desencadear uma ação, ou bloqueá-la (SCHNEIDER, 2011). Cavalcanti explica que:

Crenças de autoeficácia fazem parte do sistema de autocrenças do homem, são o constructo central da teoria social cognitiva. Elas são definidas por Bandura (1997) como julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenho. (CAVALCANTI, 2009, p.95)

Assim, de acordo com minha experiência como docente na disciplina de Percepção Musical, observei que o estudo das crenças de autoeficácia possibilita a compreensão de fatores motivacionais que podem interferir – positivamente ou negativamente – no contexto da aprendizagem. Meu objetivo geral para este estudo, portanto, foi investigar as crenças de autoeficácia de alunos da disciplina de

percepção musical, matriculados no 2º ano dos cursos superiores de instrumento e canto, de uma IES de Curitiba. Como objetivos específicos, busquei:

- Verificar desafios e dificuldades que os alunos de graduação em música encontram nesta disciplina;
- Relacionar as crenças de autoeficácia com variáveis como: desempenho, tempo de estudo, instrumento que toca e formação musical prévia.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi escolhido como delineamento metodológico o estudo de levantamento realizado por meio da utilização de um questionário que incluiu uma escala numérica, construída com base nas orientações de Bandura (2006), sobre construção de escalas de autoeficácia. Este instrumento obedece três fases para sua construção: a) inicialmente foi realizado um levantamento das dificuldades e desafios da disciplina de percepção com um grupo inicial de graduandos em música (amostra); b) na segunda fase, com base nos dados da primeira etapa foi elaborada a escala e aplicação em um grupo diferente de graduandos em música (estudo piloto); c) a última fase foi a aplicação definitiva desta escala no grupo definitivo.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo está descrito o referencial teórico desta pesquisa – a Teoria Social Cognitiva. Em seguida são abordadas as crenças de autoeficácia, o foco central da teoria e desta pesquisa. Ainda neste capítulo são mencionadas as publicações dos últimos três anos de revistas e anais de congressos da ABEM, ANPPOM e SINCAM que tratam da relação entre motivação e música e apresentados alguns exemplos de pesquisas relacionando especificamente as crenças de autoeficácia com a prática musical no Brasil.

Na primeira parte do segundo capítulo é apresentada uma breve revisão sobre cognição e música, levando-se em consideração que a percepção musical, é antes de tudo, um processo cognitivo. A relação entre música e psicologia durante o século XX é brevemente descrita. Na segunda seção, é abordado o ensino da percepção musical, ressaltando a importância da disciplina, e a necessidade de agregação de novos saberes que contribuam para o ensino da percepção. Finalizando, são apresentados alguns estudos relacionando a cognição e a educação musical.

No terceiro capítulo foi feita uma descrição da metodologia *survey*, que se mostrou a mais adequada para a realização desta pesquisa, que possui uma abordagem quantitativa. Também é neste capítulo que é apresentado o processo de elaboração da escala. Finalizando, são descritos os procedimentos metodológicos realizados.

No quarto capítulo, estão relatados os resultados e a discussão dos dados coletados na pesquisa à luz do referencial teórico das crenças de autoeficácia. Por fim, na conclusão da dissertação são apresentadas as considerações finais apontando os principais resultados, as novas hipóteses geradas, sugestões para estudos futuros e contribuições do estudo das crenças da autoeficácia para o processo de ensino/aprendizagem da disciplina de percepção musical.

1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Neste capítulo é apresentado o referencial teórico desta dissertação. Inicialmente é introduzida uma revisão sobre a teoria social cognitiva, de Albert Bandura, que é a teoria inicial, na qual o estudo sobre as crenças de autoeficácia estão embasadas. Na segunda seção é abordado o constructo central desta teoria – as crenças de autoeficácia. Finalizando o capítulo são apresentadas algumas pesquisas na área da música que utilizaram estas teorias, como forma de demonstrar a aplicação desta teoria no contexto das pesquisas em música.

1.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Uma das principais escolas de pensamento da psicologia desde as pesquisas de J.B. Watson (1878-1958) é o comportamentalismo, ou *behaviorismo*. Segundo Watson (1913), o objetivo teórico do *behaviorismo* é prever e controlar o comportamento. Watson faz parte da primeira geração de *behavioristas*, e propõe um estudo científico do comportamento humano, criando a psicologia do estímulo – resposta.

O psicólogo B. F. Skinner (1904-1990) representa a segunda geração de *behavioristas* e introduz o *behaviorismo* radical em 1945. Skinner parte do princípio de Watson, que é o estudo científico do homem, mas de acordo com ele, a aprendizagem ocorre não apenas pelo reforço direto do comportamento. Na visão de Skinner o processo de aprendizagem deixa de ser um mero condicionamento de hábitos que respondem a determinados estímulos. Em sua teoria, Skinner considera a interação constante entre o indivíduo e o ambiente que o cerca (TERRA, 2003).

Albert Bandura¹ (1925 -) foi um dos teóricos que trabalhou na reformulação do plano teórico do *behaviorismo*. Na visão de Bandura, a aprendizagem social não dependia de pressupostos *behavioristas* relacionados ao reforço direto. Bandura faz parte da terceira geração de *behavioristas* e sua pesquisa enfatizou também aspectos sociais do comportamento. A teoria da aprendizagem social ampliou suas

¹ Bandura é canadense de nascimento, mas teve sua formação e trajetória profissional realizadas nos estados Unidos. Trabalha na universidade de Stanford (EUA) desde 1953 e está entre os psicólogos vivos mais destacados da contemporaneidade. Sua produção científica é vasta e disseminada em diversos países do mundo (AZZI, 2010, p.253).

fronteiras incorporando princípios de aprendizagem observacional e reforço vicário (PAJARES & OLAZ, 2008) Quando Bandura iniciou sua carreira, o *behaviorismo* estava bastante em voga e a aprendizagem concentrava-se quase unicamente em aprender por meio dos efeitos punitivos ou reforçadores dos próprios atos (BANDURA, 2008). As teorias do condicionamento enfatizavam as condições ambientais e consequências comportamentais, definindo a aprendizagem como uma conexão entre estímulo e resposta (BOCK *et al.*, 2001).

A teoria da aprendizagem social tem seus primeiros escritos publicados por Bandura, na década de 1950. Segundo Pajares e Olaz (2008), na década de 1970, com a publicação de *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*, Bandura acrescentou a sua própria teoria um elemento fundamental: a criação de elementos e percepções acerca de si mesmos torna-se ferramenta para os objetivos que os indivíduos buscam alcançar assim como para controle do seu próprio ambiente. Na década de 1980, a pesquisa de Bandura foi construindo um conjunto de ideias cada vez mais complexo que foi chamado de *Social Cognitive Theory*, sendo traduzida para o português como *Teoria Social Cognitiva* (BANDURA, 2008). A mudança na denominação da teoria de Bandura de aprendizagem social para social cognitiva enfatizou a importância do papel da cognição na construção da realidade, autorregulação, codificação de informações e execução de comportamentos (PAJARES & OLAZ, 2008). A abrangência desta teoria vem se estendendo sobre as mais diversas áreas como esporte, saúde, contexto educacional e sistemas sociais (AZZI; POLYDORO, 2006). A teoria de Bandura é, portanto, uma teoria que ainda encontra-se em desenvolvimento (BANDURA, 2008).

Na opinião de Bandura (2008), pesquisas sobre o desenvolvimento cerebral destacam a importância da *agência humana* na ação de exploração, manipulação e capacidade de influenciar o ambiente. As pessoas regulam suas ações e motivações, e produzem experiências que formam a base da estrutura funcional do cérebro. A visão da Teoria Social Cognitiva traz uma ampliação do conceito de agência humana para agência coletiva. A agência coletiva tem como elemento fundamental as crenças comuns de indivíduos na sua capacidade coletiva de obter resultados esperados. Bandura acrescenta que

O valor de uma teoria psicológica não é julgado apenas por seu poder explicativo e preditivo, mas por seu poder prático para promover mudanças no funcionamento humano. A teoria social cognitiva é facilmente indicada para aplicações sociais, pois especifica determinantes modificáveis e a

maneira como estes devem ser estruturados, com base nos mecanismos pelos quais operam. O conhecimento de processos de modelação oferece orientações informativas sobre como proporcionar que as pessoas efetuem mudanças pessoais, organizacionais e sociais (Bandura, 1969, 1997; Bandura e Rosenthal, 1978 *apud* BANDURA, 2008).

Bandura tem sua obra reconhecida pela sua importância na psicologia contemporânea em diversos campos do conhecimento, no entanto sua obra ainda precisa ser mais difundida no Brasil (AZZI & POLYDORO, 2006). Suas pesquisas acrescentaram um caráter cognitivo ao comportamentalismo.

1.1.1. Modelação Social

Um dos conceitos introduzidos pela Teoria Social Cognitiva é o da *Modelação Social*. Bandura afirma que muito do aprendizado se realiza a partir do contexto social em que vivemos, por observação e por experiências, e afirma que a aprendizagem observacional não exige respostas ou reforço (BANDURA, 2008). Ele explica que as pessoas não copiam um comportamento de forma simplesmente mimética, mas há um processamento de informações durante a observação do comportamento de um modelo qualquer. A tradução, o processamento e a reprodução de uma ação observada passarão pelo filtro da interpretação pessoal, e neste sentido é possível que pessoas distintas observem um mesmo modelo e apresentem comportamentos diferenciados.

Bandura destaca o papel da imitação social na aprendizagem. Essa aprendizagem social pode estimular a criação ou a eliminação de hábitos (LINDZEY *et al.*, 1977). “Segundo a teoria da aprendizagem social, os modelos possuem um impacto muito forte sobre a determinação da personalidade” (ATKINSON *et al.*, 2002, p.359). Os teóricos da aprendizagem social postulam que a observação do comportamento de outros indivíduos e o ambiente aonde o comportamento ocorre tem influência sobre o comportamento humano assim também como os processos cognitivos internos. Esta abordagem foi aprofundada por Bandura, que de acordo com Atkinson *et al.* (2002) é considerado um dos principais teóricos contemporâneos nesta área.

Segundo Atkinson *et al.* (2002), a modelação é um modo eficaz de mudança de comportamento. Os autores acrescentam que “observar os outros é uma das principais formas humanas de aprender” (p.597). O desenvolvimento da teoria da

aprendizagem social mostrou o forte impacto dos modelos sobre o desenvolvimento da personalidade, e também foi deixando claro que existem modelos que exercem mais influência do que outros. A imitação de pessoas a quem se respeita ou de quem se gosta tende a ser prioritária, assim como a imitação de pessoas consideradas atraentes ou famosas. Também existe uma probabilidade maior de que sejam copiados modelos com resultados positivos (WEITEN, 2002). Assim, um aluno de música pode observar um colega de sala investindo tempo junto ao seu instrumento para treinamento auditivo de intervalos, escalas, acordes, etc. Ao ver este mesmo colega obter um excelente desempenho numa disciplina como Percepção Musical, por exemplo, e ser reconhecido por seus professores e colegas, existe uma tendência para a imitação deste comportamento com o fim de obter os mesmos resultados positivos.

A modelação social no processo de aprendizagem é enfatizada por Bandura. Através da modelação, podem-se aprender novos hábitos pela simples observação de outras pessoas, sem que o indivíduo tenha realizado o modelo. Desta forma, o aluno que nunca tentou utilizar-se de um método de estudo para desenvolvimento auditivo, pode vir a fazê-lo pela observação do colega que habitualmente mantém uma prática constante de estudo. A modelação social também pode eliminar hábitos antigos. Desta forma, o medo de determinado objeto, por exemplo, pode ser eliminado ou substancialmente reduzido, com a observação de um modelo lidando com o mesmo objeto em situação que não seja ameaçadora. A eficácia da modelação na superação de medos e ansiedades está em proporcionar a observação de outra pessoa passando pela mesma situação sem se ferir (LINDZEY, 1977; ATKINSON *et al.* 2002). De acordo com Weiten (2002), a aprendizagem por observação foi a contribuição teórica mais importante da pesquisa de Bandura.

Bandura sustenta que os padrões de comportamento característicos das pessoas são formados pelos *modelos* aos quais elas estão expostas. Em aprendizagem por observação, um *modelo é uma pessoa cujo comportamento é observado por outra*. (...) muitas tendências de respostas são produto de imitação (WEITEN, 2002, p.359).

Em minha prática docente observei alunos com um grau muito acentuado de timidez, a ponto de não executarem leituras rítmicas ou solfejos individualmente pelo receio exagerado de se expor. Estes mesmos alunos, ao observar colegas mais ousados executando exercícios perante toda a classe, sendo corrigidos e

estimulados ao acerto pelo professor, sentem-se mais a vontade ao observar que os colegas que se expõem não se “feriram” com a experiência.

1.1.2. A agência humana e capacidades de autorregulação

A teoria de Bandura adota a perspectiva da agência humana que influencia intencionalmente o seu próprio funcionamento e situações de vida. A agência atua em suas mudanças, adaptações e desenvolvimento, e possui algumas características fundamentais como *intencionalidade* – capacidade de planejar algo para o futuro e escolher estratégias para alcançar seu objetivo, e *antecipação* – previsão dos resultados prováveis que guiam e motivam seus esforços antecipados (BANDURA, 2008).

Bandura acrescenta que além de planejar e antecipar, os agentes também são *autorreguladores*. Adotam atitudes que lhes trazem bem-estar e rejeitam outras que conduzam à autocensura. “(...) refletem sobre a sua eficácia pessoal, a integridade de seus pensamentos e atos, o significado de suas buscas, fazendo ajustes quando necessários” (BANDURA, 2008, p.16). Bandura descartou a concepção de que a motivação fosse regulada apenas por consequências que reforçam ou punem, e enfatizou as *capacidades de autorregulação* da natureza humana. Através dessas capacidades as pessoas podem “afetar os seus processos de pensamento, de motivação, de estados afetivos e de ações, por meio da influência autodirigida” (BANDURA, 2008, p.22).

A agência humana interfere na percepção do seu ambiente, cria estímulos e incentivos para si, avaliam o progresso dos fatos, influenciando assim seu próprio comportamento. Essa interação recíproca entre ambiente, fatores pessoais – cognições e afeto - e comportamentais apontam para a lógica da teoria social cognitiva: o modelo triádico (POLYDORO; AZZI, 2008). Bandura demonstra a interação recíproca do indivíduo com o meio e com os resultados de seu comportamento (CAVALCANTI, 2009). “Nessa lógica, o comportamento humano é o resultado de uma constante interação entre o homem e o meio, que se denomina reciprocidade triádica” (CAVALCANTI, 2009, p.94). Pajares e Olaz (2008) acrescentam que pensamentos e ações humanas originam-se em uma interrelação dinâmica entre as influências pessoais, comportamentais e ambientais. Desta forma

os indivíduos tornam-se “produtos e produtores” de seus ambientes e de seus sistemas sociais (PAJARES & OLAZ, 2008, p.99).

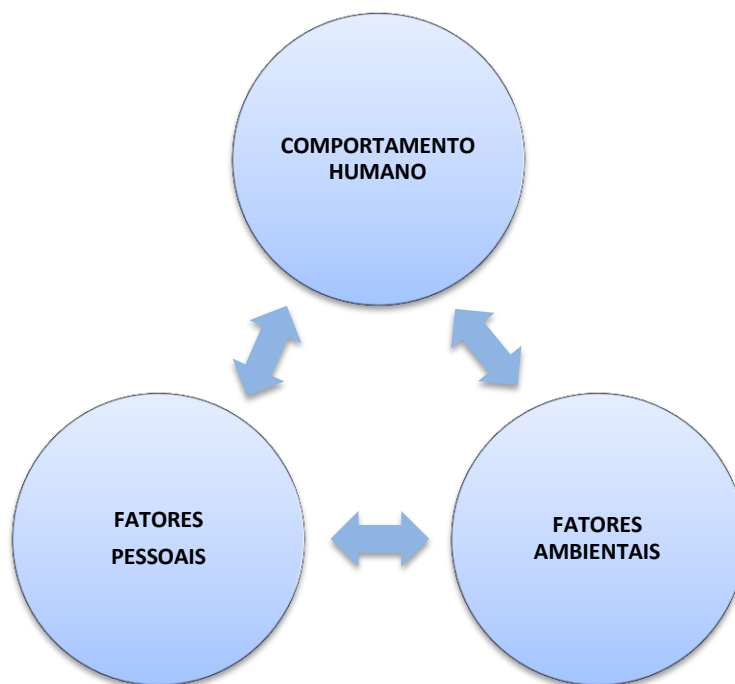


FIGURA 1 – RELAÇÕES NA RECIPROCIDADE TRIÁDICA.
BASEADO EM: PAJARES & OLAS (2008, p.98)

Os fatores que integram o sistema de reciprocidade triádica são dinâmicos, interagem entre si, e podem variar de acordo com as circunstâncias e as características de cada indivíduo. Em determinados momentos, os fatores ambientais podem ser fortemente limitadores, ao passo que em outros momentos o comportamento torna-se proeminente, e em outros casos, aspectos cognitivos tornam-se centrais e determinantes (CAVALCANTI, 2009; SILVA, 2012). Ambiente e cognição humana caminham juntos sem que haja sobreposição de um aspecto ao outro em ordem de importância (SHNEIDER, 2011).

Sob a ótica da Teoria Social Cognitiva, o funcionamento psicológico envolve uma constante interação recíproca entre influências comportamentais, cognitivas e ambientais. Estes fatores operam como determinantes sempre interconectados uns com os outros, dentro de um processo chamado de *determinismo recíproco* (BANDURA, 2008). Neste sentido, Atkinson *et al.* (2002) explicam:

No modelo de Bandura, não apenas o ambiente pode afetar o comportamento, mas o comportamento pode afetar o ambiente. Na verdade, o relacionamento entre ambiente e comportamento é recíproco: o ambiente influencia o nosso comportamento, que então afeta o tipo de ambiente em que nos encontramos, que por sua vez pode influenciar nosso comportamento e assim por diante (ATKINSON et al. 2002, p.487)

A natureza dos fatores determinantes do comportamento humano que integram o sistema triádico, criando o *determinismo recíproco*, faz com que intervenções terapêuticas, por exemplo, possam ser direcionadas para qualquer dos fatores na busca de seus objetivos. Neste sentido Pajares e Olaz (2008) exemplificam que um professor que pode trabalhar para melhorar estados emocionais de seus alunos, corrigindo autocrenças e hábitos negativos (fatores pessoais) através da melhora de suas habilidades acadêmicas e práticas de autorregulação (comportamento) e de adequações da estrutura da sala de aula (fatores ambientais). Como professora de Percepção Musical, algumas vezes fiz mudanças de sala de aula buscando uma sala menos ruidosa e com mais espaço para acomodar os alunos (ambiente) e obtive como resposta uma melhora significativa nas habilidades acadêmicas de alunos (comportamento).

1.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Cavalcanti (2009) afirma que a pesquisa de Bandura aponta para uma teoria abrangente que pode ser utilizada em contextos diversos. Pajares & Olaz (2008) destacam a compreensão que está enraizada na perspectiva social cognitiva, de que os indivíduos são dotados de capacidades específicas que definem o que significa ser humano, destacando capacidades de simbolizar, antecipar, aprender com experiências vicárias, autorregular e autorrefletir. Os autores destacam as crenças de autoeficácia como pertencentes a esses pensamentos que afetam o funcionamento humano, estando localizados no núcleo fundamental da teoria social cognitiva.

A publicação de *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, em 1977, destacou um quadro teórico aonde a autoeficácia tem papel preponderante na análise de mudanças de comportamento de evitação por medo.

Com a publicação deste artigo Bandura iniciou a discussão sobre o constructo da autoeficácia (AZZY e POLIDORO, 2006).

As crenças de autoeficácia figuram entre os fatores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno, devendo-se aos trabalhos de Bandura (1977; 1986) a sua conceituação, operacionalização e o primeiro impulso de pesquisas (BZUNECK, 2001, p.116).

Cavalcanti (2009) explica que a abordagem de Bandura inclui várias teorias, destacando-se a da autoeficácia. Pesquisas em diversas áreas do conhecimento foram realizadas sobre as crenças de autoeficácia. “Desde a introdução do conceito por Bandura em 1977, crença de autoeficácia tem sido pesquisada e sua influência comprovada por pesquisas consistentes em diferentes domínios” (CAVALCANTI, 2009, p.95).

A autoeficácia atua fazendo uma ligação entre a cognição, a emoção e a cognição, de acordo com Costa e Boruchovitch (2006). Para os autores, a pesquisa de Bandura (1986) destaca uma importante função reguladora sobre o comportamento, exercida pela autoeficácia. Por esta razão, a autoeficácia foi considerada como o componente central da Teoria Social Cognitiva. No modelo de Bandura (1998), a atividade intelectual e a percepção de eficácia assumem elevada importância diante do desempenho. O fortalecimento da crença de autoeficácia gera uma elevação do nível de motivação, que por sua vez, gera mais esforço, persistência e propósitos comprometidos com o aprendizado e cumprimento de metas (COSTA & BORUCHOVITCH, 2006).

Não há dúvidas de que as crenças de auto-eficácia contribuem para a motivação de várias maneiras. Determinam as metas que as pessoas estabelecem para si próprias, quanto esforço elas investem, por quanto tempo persistem diante de dificuldades e quão resilientes são em relação aos próprios fracassos. Aqueles que acreditam mais em si e em suas capacidades exercem mais esforço diante de dificuldades e esse exercício de esforço, por sua vez, reverte-se em melhores realizações (COSTA e BORUCHOVITCH, 2006, p.94).

Weiten define a autoeficácia como “a crença que se tem quanto a própria capacidade de ter comportamentos que devem levar a resultados esperados” (WEITEN, 2002, p.359). Ele destaca o fato de que a autoeficácia pode influenciar significativamente os desafios que as pessoas enfrentam e como se saem diante deles.

De acordo com Reeve (2006), as crenças de autoeficácia surgem de várias fontes: (1) da história pessoal do indivíduo quando pretende adotar um determinado comportamento; (2) das observações de outras pessoas que também procuram adotar esse comportamento; (3) de persuasões verbais vindas de outras pessoas e (4) de estados fisiológicos (como batimentos cardíacos normais ou acelerados). Reeve também destaca os efeitos da autoeficácia sobre o comportamento. Ele expõe que estas crenças afetam (1) a escolha e seleção de atividades e ambientes; (2) a quantidade de esforço dispendido e persistência durante o desempenho; (3) a qualidade de pensamento e decisões durante o desempenho e (4) reações emocionais, especialmente as que estão ligadas ao estresse ou ansiedade. Essa relação entre fontes da autoeficácia e seus efeitos foi ilustrada por Reeve da seguinte forma:



FIGURA 2: FONTES E EFEITOS DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA
BASEADO EM: REEVE (2006, p.150).

O constructo psicológico da autoeficácia define-se como um mecanismo cognitivo para mediar motivação e comportamento, voltados a um determinado objetivo. No contexto da aprendizagem, as crenças de autoeficácia podem ser entendidas como as percepções que o aluno possui em relação a sua própria inteligência, a sua habilidade e suas competências, que não necessariamente são o

espelho da realidade, mas sim do que o indivíduo *acredita* ter e ser (SCHNEIDER, 2011). Neste sentido, Pajares e Olaz acrescentam que

As crenças de autoeficácia são percepções que os indivíduos tem sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem estar e as realizações pessoais. (PAJARES & OLAZ, 2008, p.101).

É importante destacar que as crenças de autoeficácia não estão ancoradas no fato de que o indivíduo possua uma determinada inteligência, ou capacidades, habilidades, competências, etc. A questão não é se o indivíduo possui ou não tais atributos, mas se ele *acredita* que os possui (BZUNECK, 2001).

Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação. E, por último, há um componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Portanto, as pessoas com tal crença de auto-eficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo. (BZUNECK, 2001, p.116)

No campo da educação, de acordo com Azzi *et al.* (2001) as crenças de autoeficácia de alunos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, equipes e até de escolas como um todo tem sido pesquisadas. O conceito de autoeficácia possui uma capacidade de explicar e antecipar a cognição, motivação e comportamentos. As crenças de autoeficácia também se relacionam com a motivação do indivíduo para escolher entre uma ou outra direção, assim como com a maneira como este indivíduo se sente em relação às atividades de sua escolha (AZZI *et al.*, 2001).

1.3 PESQUISAS SOBRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E MÚSICA NO BRASIL

De acordo com O'Neill e McPherson (2002), os resultados das pesquisas relacionando motivação e música tem contribuído na medida em que esclarecem quais os fatores que influenciam o desejo de perseguir determinados objetivos, e como os indivíduos avaliam e atribuem causas para seu sucesso ou fracasso em contextos de realização diferentes. A motivação não é mais vista como um processo psicológico dissociado da aprendizagem, mas como parte integrante dela, e o conhecimento de estratégias motivacionais trazem aos professores de música

importantes ferramentas que podem ser usadas para auxiliar os estudantes a manter uma motivação positiva e desta forma obterem incentivo para atingir seus objetivos (O'NEILL e McPHERSON, 2002).

Pesquisas tem demonstrado a importância da motivação para a aprendizagem escolar, assim como no processo de aprendizagem musical (ARAÚJO e PICKLER, 2008; O'NEILL e McPHERSON, 2002). Dentre as principais teorias e aspectos motivacionais que interferem positivamente no aprendizado musical, são destacadas por O'Neill e McPherson (2002) a *Teoria da expectativa de valor*, *Crenças de autoeficácia*, *Teoria de fluxo*, *Teoria da atribuição*, *Motivação mestre*, *Potencial*, *Sucesso e fracasso*, *Realização*, *Alegria e Metas*.

As crenças de autoeficácia, que são objeto deste estudo, de acordo com O'Neill e McPherson (2002), podem ser vistas como um senso de competência, e estão associadas com o grau em que um estudante de música acredita na sua capacidade pessoal e habilidade de alcançar determinados objetivos. Neste sentido, Araújo *et al.* (2009) acrescentam que

Estudantes de música estão sujeitos ao mesmo impacto das crenças de autoeficácia que alunos de outras áreas de estudo. As crenças do aluno em sua capacidade como instrumentista, afetam suas aspirações, seu nível de interesse nas atividades musicais e seu comprometimento com o estudo. (ARAÚJO *et al.*, 2009, p.252-253)

Muitas pesquisas tem evidenciado a importância das crenças de autoeficácia sobre a *performance* acadêmica, entretanto, de acordo com McPherson e McCormick (*apud* ARAÚJO *et al.*, 2009), o número reduzido de pesquisas em música que tem sido reconhecidas pelos psicólogos educacionais como elementos que motivam o comportamento e favorecem o sucesso acadêmico, e que tem influenciado o comportamento das pessoas ainda é surpreendente.

Nos últimos anos, vários pesquisadores tem se dedicado à pesquisa relacionando motivação e música (KOTHE, 2012), destacando-se no Brasil as pesquisas de Hentschke, Araújo, e Cereser, entre outros. Revistas e Anais de congressos das mais relevantes associações de pesquisa em música no Brasil têm trazido contribuições importantes relacionadas aos estudos sobre motivação e música, no entanto, o número de pesquisas neste campo de conhecimento ainda é muito pequeno se comparado percentualmente a toda produção científica em música em nosso país.

Na revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) nos últimos três anos, foram publicados quatro artigos relacionando motivação e música (ARAÚJO *et al.*, 2010; PIZZATO & HENTSCHE, 2010; FUCCI AMATO & AMATO NETO, 2009; CAVALCANTI, 2009). Nos anais da mesma associação, também nos últimos três anos foram apresentados os trabalhos de Afonso (2011); Santos (2011); Alcantara Neto e Feichas (2011); Cernev (2011); Albuquerque (2010); Ribeiro (2010); Zerbinatti (2010); Cernev e Cereser (2010); Cereser e Hentschke (2009); Pizzato e Hentschke (2009); Silva e Braga (2009).

Nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) encontramos os trabalhos de Araújo *et al.* (2010); Cernev e Hentschke (2010); Hentschke e Cereser (2010); Cereser e Hentschke (2009); Azevedo e Narita (2009).

Nos anais do Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM), da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM) encontramos oito trabalhos (QUEIROZ, 2011; DANTAS, 2010a; DANTAS, 2010b; CONDESSA, 2010; HENTSCHE *et al.*, 2010; SILVA, 2009; FIGUEIREDO, 2009; FUCCI-AMATO, 2008).

Abordando especificamente as relações entre crenças de autoeficácia e música, destacamos as dissertações de mestrado de Silva (2012), e Cavalcanti (2009), assim como a tese de doutorado de Cereser (2011).

Silva (2012) analisou as crenças de autoeficácia de um grupo de professores de piano em sua dissertação de mestrado sob a ótica das crenças de autoeficácia. Através de um *survey*, a autora verificou as situações que exercem influência sobre as crenças de autoeficácia dos professores particulares de piano e analisou a relação entre estas crenças e a fase em que se encontra na sua carreira docente. Seguindo as orientações de Bandura (2006) para construção de escalas de autoeficácia, a autora num primeiro momento obteve dados para a construção do “Inventário de avaliação” constituído de 22 questões subdivididas em 3 subescalas. Em seguida foi realizado um estudo piloto, e por fim o inventário foi aplicado a 21 professores de piano. Como resultados, os professores mostraram vários níveis de confiança em diferentes situações, e os professores com mais tempo de carreira obtiveram escores médios significativamente maiores do que os dos professores que estavam iniciando sua carreira docente.

Cavalcanti (2009) em sua dissertação de mestrado abordou a importância das crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas especificamente no aspecto da autorregulação da prática instrumental. Participaram de sua pesquisa estudantes do 1º ao 4º ano do curso superior de instrumento, que julgaram sua própria habilidade para enfrentar desafios e impedimentos em seu desempenho. A autora também elaborou uma escala de autoeficácia seguindo as orientações de Bandura (2006). Primeiramente foi aplicado um questionário para identificar impedimentos ou desafios que os alunos enfrentam para regular sua prática instrumental. Na segunda fase, foi aplicado um teste piloto e a consistência interna dos itens foi avaliada, utilizando-se o coeficiente *alfa de Cronbach*. Na terceira fase, as escalas de autoeficácia foram aplicadas nas turmas de 1º, 2º 3º e 4º anos. Como resultados os participantes mostraram-se em sua maioria muito confiantes em suas capacidades de enfrentar desafios e exercer controle sobre sua aprendizagem. Entretanto, um bom número de instrumentistas ainda não sente este mesmo grau de confiança. Diante desses diferentes níveis de crenças de autoeficácia, a pesquisa de Cavalcanti apresenta sugestões para estudantes, professores e instituições com objetivo de construir e firmar essas crenças que exercem importante influência sobre os instrumentistas em sua carreira.

Cereser (2011), em sua tese de doutorado, avalia as crenças de autoeficácia de professores de música atuantes na educação básica, relacionando-as a variáveis demográficas e de contexto. A primeira fase da pesquisa de Cereser subdividiu-se em 3 etapas: a) elaboração e adaptação da escala para investigação das crenças de autoeficácia da população; b) estudo piloto e verificação da consistência interna dos itens com utilização do coeficiente *alfa de Cronbach*; e c) reformulação aplicação da escala de autoeficácia do professor de música. A escala elaborada pela autora constituía-se de uma parte de informações pessoais e outra contendo a escala propriamente dita. Na segunda fase foi caracterizada a amostra, e realizada a coleta e análise de dados através da estatística. A pesquisa obteve resultados que sugerem que o professor apresenta menores crenças de autoeficácia ao lidar com relações interpessoais (professor/aluno). Além disso, constatou-se que quanto maior a idade e tempo de atuação do professor, maior tende a ser o escore médio na questão de gerenciamento do comportamento dos alunos.

Considerando, portanto, os estudos sobre música e autoeficácia verificados nesta revisão, observa-se que o objeto desta dissertação – as crenças de

autoeficácia dos alunos de percepção musical – é um enfoque novo que traz mais um tema para contribuir com os estudos sobre autoeficácia e música que estão sendo desenvolvidos no Brasil, juntamente com os trabalhos de Cereser (2011), Cavalcanti (2009), e Silva (2012).

2 PERCEÇÃO MUSICAL: ASPECTOS COGNITIVOS E PESQUISAS SOBRE O ENSINO DESTA DISCIPLINA

Sendo a percepção musical – foco desta pesquisa – uma atividade relacionada a um processo cognitivo, considero importante destacar na primeira parte deste capítulo uma breve revisão sobre cognição e música. Assim, neste capítulo é feita inicialmente uma abordagem sobre cognição e música. Na sequência do capítulo são abordadas práticas pedagógicas em percepção musical, com base em estudos já realizados na área de cognição musical e educação musical.

2.1 COGNIÇÃO E MÚSICA

O interesse pela cognição surgiu por volta do século XIX. Nesta época a psique passou a ser vista como um atributo humano, e não mais como algo divino. A partir desta época, pesquisas sobre o cérebro têm avançado rápida e significativamente (ILARI, 2003). O termo cognição, para Ilari (2010), tem suas raízes no latim *cogitare*, que significa pensar, e possui relação direta com as atividades conceituais do cérebro e suas formulações verbais. Por outro lado, a autora observa que a música é definida como um fenômeno estético que envolve os sentidos (*aisthesis* – sentir). Deste modo, a própria expressão “cognição musical” já é de natureza interdisciplinar.

De acordo com Ilari (2010), a cognição musical é uma área que tem como seu objeto de estudo as relações existentes entre os fenômenos musicais e a mente humana. Fornari (2010) descreve os aspectos cognitivos como sendo os aspectos relacionados à memória, ao significado e ao contexto de eventos musicais. Segundo o autor, são aspectos que se relacionam com processos sonoros internos, ou mentais.

A música, para os físicos, é apenas um conjunto de sons com alturas, intensidades, e durações (características mensuráveis). A psicologia da música (ou cognição), no entanto, ocupa-se de pesquisar como a mente musical é capaz de transformar esses sons em algo que faça rir ou chorar, apreciar ou não, ficar emocionados ou indiferentes, indo além de características puramente físicas dos sons (SLOBODA, 2008).

O estudo da música é de vital importância para a ciência cognitiva porque a música é uma atividade humana bastante complexa, que envolve memória, percepção, atenção, coordenação, entre outras atividades cerebrais. Por esta razão, segundo Levitin (2006), a pesquisa científica em música se mostra apta a apresentar várias respostas sobre o pensamento humano e relações existentes entre mente, cérebro, experiência e hereditariedade. Neste sentido, Komosinski (2009, p.24) explica: “Por ser uma atividade humana extremamente complexa, a música oferece uma vasta gama de tópicos passíveis de serem investigados pelas ciências cognitivas”.

Galvão (2006) também observa que esta relação entre cognição e música pode ser explorada de forma multifacetada. Neste sentido, Ilari (2010) afirma que a psicologia cognitiva da música é hoje uma das áreas mais importantes da pesquisa científica em música. É uma subárea que questiona como a mente responde, imagina, controla a *performance*, e avalia a música. É cada vez mais crescente o número de pesquisas que abordam relações entre música e interfaces como história, psicologia, cinema, neurociência, entre outros campos do conhecimento. Na busca de conhecimento sobre processos cognitivos da mente musical, o campo de estudos da Música tem alargado cada vez mais as suas fronteiras. Na busca por discussões mais aprofundadas a respeito do fazer musical, estudos interdisciplinares cada vez mais se mostram necessários e as recentes pesquisas têm aberto um caminho para que o entendimento da relação entre a música e a mente seja aprofundado (JANZEN, 2008).

Ilari (2010) explica que o desenvolvimento da psicologia experimental permitiu o surgimento de grupos que se dedicam ao estudo cognitivo da música. Segundo a autora, na década de 80, a expressão “cognição musical” passa a substituir a “psicologia da música”, designando uma área de estudos de natureza multidisciplinar em que atuam arqueólogos, psicólogos, neurocientistas, musicólogos e educadores musicais, entre outros. A Cognição Musical estuda como a mente confere sentido à música ao ouvi-la ou praticá-la.

O estudo da cognição musical é uma das especializações da musicologia, na definição ampla do termo, isto é, aquela que abrange todos os contextos e metodologias possíveis ao estudo da música. A cognição musical vai ocupar-se dos processos gerais e possivelmente universais relativos às experiências musicais (ILARI, 2010). A cognição musical abrange uma área do conhecimento

multidisciplinar, e nela atuam pesquisadores de diversas áreas de conhecimento como arqueólogos, psicólogos, neurocientistas, musicólogos e educadores musicais entre outros.

Muitas pesquisas na área de cognição musical têm sido fortemente influenciadas pelos estudos de J. A. Sloboda, especialmente após a publicação do livro *“The Musical Mind: the cognitive psychology of music”*, de sua autoria, em 1983. Esta obra de Sloboda, de acordo com Araújo (2011), é considerada uma referência para os estudos de cognição musical. Neste sentido, Levitin (2006) defende que Sloboda é um dos pesquisadores mais importantes em percepção e cognição musical.

De acordo com Sloboda (2008), a cognição no adulto ainda constitui o tema da maior parte das investigações sobre a cognição musical. Esta é uma área que vem crescendo, e atualmente há uma grande quantidade de pesquisas sendo realizadas e publicadas, como, por exemplo, os trabalhos de Justin London, Robert Gjerdingen, Isabelle Peretz e Robert Zatorre, Gary McPherson, David Hargreaves, Daniel Levitin, entre tantos outros. As ciências cognitivas carregam consigo o diálogo instigante e produtivo da interdisciplinaridade (ILARI, 2010; PACHECO, 2008), no entanto, o diálogo entre esses pesquisadores não é uma tarefa fácil. Se na teoria, estudiosos da cognição procuram integrar as áreas de pesquisa, na prática, isso se mostra muito complicado especialmente considerando as motivações dos músicos e dos psicólogos (SLOBODA, 2008).

A relação entre música e psicologia durante o século XX, deu origem a outras maneiras de ouvir e analisar música. Processos afetivos associados à audição musical, como gosto ou emoção, passaram a ser estudados e valorados (ILARI, 2003; 2010).

O fato de estarmos centrados no contexto musical, não nos exime de conhecer as profundas reflexões científicas do estudo da percepção em Psicologia, ou seja, as incansáveis experiências de noções de espaço, intensidade, forma, cor, imagem, entre outros. Há uma ampla literatura que aborda essas relações com os diferentes sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar, além das discussões vinculadas à cognição, nos processos mentais e neurológicos. (OTUTUMI, 2008, p.18)

No campo de estudos sobre a música, encontramos duas posições de concepção da atividade musical: de um lado, aqueles que se opõem ao estudo científico da música, numa ideia equivocadamente romântica que aponta para a

música como algo inato, sublime e de certa forma até irracional (ILARI, 2009). Do outro lado, encontramos aqueles que entendem a atividade musical exclusivamente em termos técnicos, num padrão tradicional de música, que se caracteriza pelo domínio de leitura e escrita musicais, objetivando o virtuosismo (PENNA, 2007). Meyer define essas duas concepções da seguinte forma:

Aqueles que foram ensinados a acreditar que a experiência musical é essencialmente emocional e que são, portanto, dispostos a responder afetivamente, provavelmente o farão. Aqueles ouvintes que aprenderam a entender a música em termos técnicos tendem a tornar os processos musicais um objeto de reflexão (MEYER², 1956).

De acordo com Meyer (1956), a música, diferentemente da biologia ou da física, comunica tanto significados emocionais e estéticos como puramente intelectuais. O autor descreve dois tipos de significado musical: o formalista, em que o significado da música reside na percepção e compreensão das relações musicais estabelecidas na obra de arte e na ideia de que o significado da música é essencialmente intelectual; e o expressionista, em que essas mesmas relações são capazes, em certo ponto, de estimular sentimentos e emoções no ouvinte.

Pelo grande número de funções cognitivas envolvidas nas atividades musicais, uma maneira de elucidar profundos mistérios da natureza humana está em conhecer o que o cérebro humano diz sobre a música. Pesquisas desta natureza poderiam gerar dados para a compreensão da linguagem, da plasticidade neuronal, e eventualmente até sobre a origem das emoções (LEVITIN, 2010; CURY, 2008. GALVÃO, 2006). Embora se diga que a percepção da música esteja localizada primordialmente do lado direito do cérebro, sabe-se que o aprendizado musical depende dos dois hemisférios, uma vez que ele depende de outras funções cerebrais, como memória, linguagem e análise, entre outras (ILARI, 2003). Os variados elementos que compõem uma atividade musical (audição, execução ou criação) são tratados por diversas regiões neurais (LEVITIN, 2010). Os aspectos cognitivos, então, podem ser classificados como aqueles que tratam dos processos sonoros internos, ou processos mentais, que são, portanto, o objeto da Percepção Musical.

² Seu livro *“Emotion and Meaning in Music”* é um grande tratado sobre música, escrito por um teórico da música ocidental que usa argumentos e abordagens psicológicas para basear seus estudos musicais.

Para Sacks (2007), os seres humanos integram tom, timbre, intervalos, melodias, harmonias e ritmo construindo a música na mente, e acionando o funcionamento de muitas partes do cérebro. Além de apreciarmos todas estas estruturas, somos capazes de adicionar reações profundamente emocionais. Podemos também ouvir música de forma motora, acompanhando ritmos (ainda que involuntariamente) e podemos ser inundados por pensamentos e sentimentos provocados por ela. “A música vem exigindo continuamente minha atenção, mostrando-me seus efeitos sobre quase todos os aspectos do funcionamento cerebral – e da vida” (SAKS, 2007, p.13).

Cury (2008), tratando sobre os estudos de cognição e música, aponta que a inexistência de teorias abrangentes a respeito da complexidade do cérebro humano e a ausência de tecnologia adequada para esse tipo de investigação foram razões para que essas pesquisas só estejam sendo realizadas recentemente.

O estudo sistemático da cognição musical tem sido bastante difundido fora do país, mas no Brasil ele ainda é bem recente, carecendo de investigações (ILARI, 2010). Para Komosinski (2009), as pesquisas em cognição musical no Brasil ainda representam um trabalho de vanguarda, mas em outros países, pesquisas neste campo já geraram novas e importantes compreensões, que são um caminho cheio de possibilidades para avanços e desenvolvimento da prática musical. Nesse sentido, Araújo (2011) observa que a primeira edição do Simpósio de Cognição e Artes Musicais realizado em Curitiba, no ano de 2005, proporcionou um notável impulso para as pesquisas e divulgação neste campo do conhecimento. A autora acrescenta:

Ao revisar os estudos de John Sloboda e algumas pesquisas recentes realizadas no Brasil, com foco em objetos das ciências cognitivas da música, pôde-se concluir que são muitas as possibilidades discursivas para fundamentar estudos nesta área. (ARAÚJO, 2011, p.13)

Pacheco (2008) ainda aponta para a necessidade de um aprofundamento teórico e de pesquisas que extraiam dados de amostras brasileiras, considerando a língua portuguesa, a realidade escolar brasileira e os diversos contextos de aprendizagem musical onde os brasileiros estão inseridos. Este tipo de pesquisa possibilitará a verificação da validade de estudos “estrangeiros” dentro do contexto

musical brasileiro, ou a necessidade de novas formulações teóricas para o desenvolvimento das investigações sobre a cognição musical no Brasil.

De acordo com Risarto & Lima (2010), a percepção é um processo cognitivo, aonde um estímulo ou objeto, que se encontra no ambiente próximo a um indivíduo é representado de forma consciente em sua atividade psicológica interna, e mais tarde de forma automática. “A percepção consiste em um conjunto de atividades que tem como função apreender uma informação susceptível de ser captada pelos órgãos sensoriais” (RISARTO & LIMA, 2010, p.89).

Bigand, tratando sobre a percepção musical, observa que

(...) a percepção da música não se reduz a identificar determinados timbres instrumentais e apreciar pequenas variações de altura de um som. Ela *implica processamentos cognitivos* de uma complexidade diferente se quisermos seguir o desenvolvimento temático de uma sonata ou perceber ligações entre um tema e suas variações. Esse processamento requer operações cognitivas abstratas que colocam em atividade capacidades de atenção e memória, e operações de categorização e raciocínio (...) [grifo nosso] (BIGAND, 2005, p.2)

Krumhansl (2006) acrescenta que a psicologia cognitiva, realçando a influência do conhecimento sobre a percepção, é o impulso principal para as pesquisas atuais em música. A pesquisa em cognição também estimula o estudo de como o conhecimento musical é adquirido. O aprendizado da Percepção Musical é influenciado por situações particulares, que muitas vezes possuem perspectivas e significados específicos. Estes significados possuem aspectos cognitivos, que irão interagir com respostas intuitivas, o que implica considerar também a natureza afetiva da música (GALVÃO, 2006).

Observando, portanto, as reflexões sobre cognição e música apresentadas nesta seção, observa-se que a pesquisa cognitiva mostra-se enriquecedora para os processos pedagógicos em música, podendo contribuir por meio de estudos, práticas e intervenções no campo da Percepção Musical.

2.2 PERCEPÇÃO MUSICAL E ENSINO

Nos últimos dez anos, muitos pesquisadores tem voltado seu olhar para a disciplina de Percepção Musical, e por essa razão tem havido um crescimento significativo de publicações em anais, congressos, e periódicos, em torno da

disciplina. Goldemberg & Otutumi (2008) afirmam que muito do que tem sido escrito tem trazido à tona afirmações sobre as condições atuais da disciplina, assim como a expressão de algumas insatisfações e busca de mudanças metodológicas. As pesquisas em música, especialmente no campo da psicologia e cognição, podem contribuir significativamente para a construção de uma metodologia mais eficaz no ensino da percepção musical. Krumhansl³ descreve:

A percepção musical tem uma história longa e distinta como tópico de investigação psicológica. Tem recebido atenção praticamente em todas as principais abordagens teóricas da psicologia, e tem sido estudada por meio de metodologias diversificadas. *Insights* sobre a percepção musical tem vindo de abordagens tão distantes entre si como a psicofísica, a psicologia da Gestalt, o processamento de informação e cognição, a psicologia das emoções e a neurociência (KRUMHANSL, 2006, p.45)

Especialmente a partir da década de 90, observa-se que vários pesquisadores tem adotado uma posição crítica ao ensino tradicional⁴ da Percepção Musical (OTUTUMI, 2008). A ênfase exagerada nos componentes técnicos da música, e no pensamento analítico e compartimentalizado dos estudantes são apontadas por Grossi (2001). Segundo a autora, esta é uma abordagem musicalmente restritiva, que desconsidera a natureza diversificada da experiência musical. Grossi verifica que discriminar componentes isolados do contexto geral da música forma a base para a maioria (senão para a totalidade, em alguns casos) dos testes de percepção musical no ensino superior, e sugere que as avaliações sejam realizadas de modo que a música seja pensada de modo mais global, e não atomizado.

Testes auditivos podem propor exercícios para avaliação da capacidade dos estudantes em reconhecer diferentes aspectos da música e, também, o que é mais importante, discernir como esses aspectos interagem no todo do contexto musical (uma perspectiva mais holística). Os testes podem também, avaliar a capacidade dos estudantes em "contextualizar" a música em relação ao estilo, gênero, compositores, técnicas de composição e assim por diante (GROSSI, 2001, p.55).

³ Carol L. Krumhansl é Psicóloga Cognitiva da Universidade de Cornell, NY, EUA. Este artigo foi publicado previamente em *Psychological Bulletin* da APA, sob o título "Rhythm and pitch in music cognition".

⁴ Nesta pesquisa considera-se por "ensino tradicional" de Percepção Musical considera-se o ensino limitado, baseado exclusivamente na notação musical ocidental, onde a música é apresentada de forma *exclusivamente* fragmentada, o que desconsidera a pluralidade e diversidade das formas como as pessoas ouvem e respondem à música.

De acordo com Bernardes (2001), o ensino tradicional da disciplina de Percepção Musical compromete a formação musical e auditiva dos alunos, elegendo solfejos, ditados e suas variações como procedimentos de reconhecimento e reprodução, não apenas como ferramentas, mas, o que segundo a autora, é um problema ainda mais grave, como a finalidade da disciplina, sem pensar na música como uma totalidade, como um “saber em si”. São privilegiadas ações que se baseiam em atividades repetitivas, fundamentadas principalmente em reconhecimento e reprodução de sons. A autora sugere outra metodologia de ensino para a percepção musical, que privilegie o enfoque da música como linguagem, um saber em si, gerador de conhecimento.

Aponta-se então, a criação aliada à análise auditiva e a interpretação (execução), como sendo um caminho e uma das escolhas pedagógicas possíveis para se atingir tal objetivo. Esta proposta pedagógica, além de permitir a socialização do aprendizado musical de forma mais democrática, mostra-se capaz de propiciar ao aluno a necessária autonomia de pensamento através da percepção consciente e reflexiva do que seja a música entendida como linguagem, resgatando sua dimensão de saber e fonte de conhecimento (BERNARDES, 2001, p.73).

Um estudo crítico dos trabalhos de Grossi e Bernardes foi realizado por Barbosa (2005). Para Barbosa, o sistema tradicional de escrita musical pode ser ensinado nas escolas de música, especialmente nos cursos de graduação. O que precisa ser repensado é o modo de ensiná-lo, que é muitas vezes restritivo. Observando a percepção musical pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski, assumindo “a origem e natureza sociais dos processos psicológicos superiores e o caráter mediado da constituição humana” (BARBOSA, 2005, p.98), a autora expõe que

O problema fundamental revelado pela análise dos artigos aqui apresentados sobre a percepção musical – bem como pela totalidade dos outros que lemos – é desconsiderar o *caráter histórico* do desenvolvimento da percepção humana. Essa é uma das implicações diretas dos referenciais teóricos aos quais os autores desses textos se filiam (BARBOSA, 2005, p.97).

A aprendizagem em percepção musical de alunos que ingressaram no Bacharelado em Música Popular da UFMG foi pesquisada por Alcantara Neto & Feichas (2011). Os autores observam que grande parte dos alunos não tem acesso a aulas de educação musical formal, e que as competências exigidas para as aulas

de percepção musical são normalmente adquiridas através do esforço pessoal de cada aluno, quase sempre por meios privados, muitas vezes com o propósito de ingressar num curso superior de música.

Para ingressar em um curso de graduação de nível superior, os candidatos devem demonstrar conhecimentos e habilidades relacionadas à leitura e escrita musical, além de nomear e discriminar acordes, ritmos e escalas, de uma maneira bastante tradicional. Tal ênfase na escrita musical se dá em detrimento de outras habilidades musicais (como tocar de ouvido, improvisar ou compor, por exemplo) (ALCÂNTARA NETO E FEICHAS, 2011, p.1402).

Como resultados desta pesquisa, os autores observaram muitos conflitos nas experiências dos estudantes. As aulas de percepção foram consideradas pelos alunos como infrutíferas e desagradáveis, de um caráter autoritário e excludente. O aprendizado informal, entre amigos e família, o “tocar de ouvido” ou a utilização de cifras populares não foram valorados, mesmo sendo a realidade da maioria dos alunos entrevistados. “Para além de mera insatisfação, os discursos dos alunos revelam um ensino descontextualizado, mecânico e distante de suas práticas musicais” (ALCÂNTARA NETO E FEICHAS, 2011, p.1407).

Como docente da disciplina de Percepção Musical, observo que existem insatisfações e críticas apontando para novas maneiras de se observar a disciplina, entretanto, em minha experiência pedagógica, vejo que a inserção de novas abordagens dentro da disciplina de Percepção Musical não excluem alguns procedimentos metodológicos que vêm sendo utilizados. Concordo com a crítica de Grossi (2001) a uma análise *exclusiva* de componentes isolados da música como sendo restritiva e fragmentadora no aprendizado musical dos alunos, no entanto, de acordo com Levitin (2006; 2010) a música possui atributos ou dimensões diferenciadas. Essas dimensões, na opinião do autor, seriam (a) altura – relacionada à frequência de uma nota musical; (b) ritmo – que diz respeito à duração de uma nota ou série de notas; (c) andamento – referindo-se à velocidade global da peça; (d) contorno – descrevendo a forma geral da melodia (considerando-se apenas o padrão de “sobe” ou “desce”); (e) volume ou intensidade – que é a amplitude física de uma nota; (f) timbre – o que distingue um instrumento (ou voz) de outro, e ainda localização espacial e reverberação. De acordo com o autor esses atributos são separáveis “permitindo um estudo científico individualizado, motivo pelo qual podemos encará-los como dimensões” (LEVITIN, 2010, p.25).

A maneira como serão combinados estes atributos, estabelecendo relações significativas irá gerar conceitos mais complexos como métrica, tonalidade, melodia e harmonia (Levitin, 2010). Desta forma, o professor poderá trabalhar ressaltando um componente isolado da música na busca de atingir um determinado objetivo pedagógico, sem que isso apresente como resultado um desenvolvimento musical fragmentado do aluno. O equilíbrio entre o estudo de elementos isolados, desde que guardem relação com a música como um todo, e suas combinações trarão ao estudante de música uma compreensão musical abrangente.

A pesquisa de Bortz (2010) explora investigações científicas em cognição musical aplicadas ao treinamento auditivo, com o objetivo de propor novas abordagens de ensino da disciplina de Percepção Musical. A autora critica a opção pela abordagem objetivista ou pela abordagem construtivista, entendendo que as duas não são excludentes e explica que

O problema da abordagem exclusivamente objetivista está na falta do exercício da transferência de um domínio a outro, no que, de fato, consiste a crítica daqueles autores ao objetivismo. Uma fórmula aritmética não é, em si, um problema ao estudante de matemática. O problema é não ser oferecido ao aluno o conhecimento de sua origem, a informação: 'de onde vem?' Se, ao contrário, como professores e pesquisadores, oferecermos aos alunos a possível conexão às texturas complexas da música, respeitando suas próprias experiências e dirigindo-as de maneira que eles mesmos possam aplicá-las em seu treinamento auditivo, o estudo da percepção pode se tornar menos árido e mais interessante (BORTZ, 2010, p.1).

De acordo com a autora, podemos inferir que um intervalo, ou uma célula rítmica não são, em si, problemas ao estudante de Percepção Musical. O problema é não ser oportunizada ao aluno a possibilidade de contextualização daquele intervalo ou ritmo. A crítica ao ensino *exclusivamente* objetivista é pertinente. É preciso que o professor preocupe-se em fazer uma constante contextualização “para que os níveis de abstração sejam percebidos e relacionados e para que a ocorra a transferência de conhecimentos do treinamento auditivo à prática real” (BORTZ, 2010, p.3). Gerling (1995) enfatiza a importância de integrar os conceitos teóricos (harmonia, contraponto, análise, etc.) com o conjunto de habilidades desenvolvidas pela prática musical. Este posicionamento da autora remete a importância da disciplina de Percepção Musical que, segundo Otutumi (2008), é a única disciplina sobre a qual recai a responsabilidade de ser um elo entre os conhecimentos da teoria musical, com a prática.

Considerando-se que estamos lidando com cursos regulares de graduação em música, é preciso pensar em maneiras de facilitar o preenchimento de muitas lacunas em curto espaço de tempo (GERLING, 1995). A autora acrescenta que grande parte dos alunos que ingressam numa graduação em Música são oriundos de uma educação musical deficitária em muitos aspectos perceptivos e conceituais e apresentam uma vivência musical deficiente. Mesmo assim, é preciso considerar que os alunos devem ser situados “no contexto de uma instituição que prevê entre outros itens o estabelecimento de um vocabulário técnico instrumental e critérios definidos de avaliação” (GERLING, 1995, p.23).

Todas essas insatisfações apontam para a necessidade de novas posturas pedagógicas frente à disciplina de percepção musical. Cada vez mais os professores percebem a necessidade de desenvolver novas competências profissionais na busca da solução de problemas no exercício da prática docente. O ensino tradicional de música, centrado na pessoa do professor, com a preocupação única de repassar conteúdos, cada vez mais perde sua força, e exige do professor uma nova postura diante dos seus alunos (ALEXANDRIA, 2006). Nesse sentido, Nassif aponta:

As relações entre música e desenvolvimento cognitivo já há algum tempo vêm sendo objeto de pesquisas no campo da educação musical. Penso, contudo, que muito há ainda a ser feito no sentido de trazer essas pesquisas para o campo da prática educacional (NASSIF, 2008, p.6).

Uma análise do processo de aprendizado em si é central a essas reflexões. A prática pedagógica tem mostrado que quando o processo de ensino é inclusivo, respeitando as diferenças entre os alunos, e valorizando suas experiências musicais anteriores (seja em contextos formais ou não formais), mostra-se muito mais eficiente. O professor trabalha em interação com o seu aluno, estimulando as suas funções cognitivas, agindo como facilitador no processo de aprendizagem. Campos (2009) considera que a postura do educador musical precisa ser a mais aberta possível na busca de fundamentos teóricos e propostas metodológicas.

Nem todos os sujeitos atingem um esperado nível de desenvolvimento ao mesmo tempo. Saber como se dá a construção do conhecimento e evolução do pensamento musical do indivíduo traz ao professor informações importantes que precisam ser utilizadas no preparo das aulas a fim de que as oportunidades de aprendizado sejam aproveitadas (LEÃO, 2005, p.84).

Otutumi (2008) comenta que a eficiência de uma disciplina (ou curso) irá depender da metodologia utilizada pelo professor, que “deve proporcionar a troca de experiências e clareza no lidar com essa heterogeneidade”. Alexandria (2006, p. 115) observa que “a eficácia da ação docente dependerá cada vez mais da capacidade dos professores desenvolverem respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade de seu contexto de trabalho”.

Certamente, conforme apontam os autores acima (OTUTUMI, 2008; LEÃO, 2005; NASSIF, 2008; ALEXANDRIA, 2006; GROSSI, 2001), a construção da prática pedagógica na disciplina de percepção musical deve ser embasada em ações organizadas considerando-se a diversidade discente e por meio do reconhecimento de processos cognitivos desenvolvidos pelos educandos. Neste sentido, o objeto desta pesquisa – as crenças de autoeficácia dos alunos de percepção - trazem elementos significativos para orientar o trabalho do professor, pois permitem o reconhecimento de processos psicológicos envolvidos na aprendizagem. Tais processos podem ser gerenciados de forma a fortalecer a autoconfiança do estudante de percepção e auxiliá-lo na sua aprendizagem, por meio de uma prática docente bem organizada e bem conduzida por parte do professor.

3 METODOLOGIA

3.1. MÉTODO

Gil (1999) descreve o método como o caminho escolhido para se chegar a um determinado objetivo. De acordo com ele, o método científico é “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que possibilitou chegar a esse conhecimento” (GIL, 1999, p.26).

A escolha do método é determinada pelo tipo de investigação que se deseja fazer e pela classe de proposições que se deseja descobrir (GIL, 1999). Os métodos escolhidos poderão ser qualitativos ou quantitativos, e sua escolha sempre está ligada aos objetivos da pesquisa (FREITAS *et ali*, 2000).

Quando o interesse é obter descrições quantitativas de uma determinada população, utilizando-se de um instrumento pré-determinado, o método de pesquisa conhecido como *survey* mostra-se apropriado (FREITAS *et ali*, 2000). De acordo com Babbie (2003), pesquisa de *survey* é o procedimento atualmente mais conhecido e utilizado no mundo acadêmico.

Portanto, para atender aos objetivos propostos por esta pesquisa, o método adotado foi o estudo de levantamento, também conhecido como *survey*, guiado por uma escala LIKERT. Babbie (2003) explica que o método *survey* pode ser aplicado a uma vasta quantidade de pesquisas. Nesta pesquisa, aonde pretende-se levantar o quanto os estudantes de graduação em música sentem-se capazes de vencer os desafios e dificuldades da disciplina de percepção musical, o método *survey* se mostra mais adequado.

Onde a ciência deve ser *empiricamente verificável*, a pesquisa de *survey* oferece um método de verificação empírica (...) métodos de pesquisa *survey* facilitam a *abertura da ciência*. Já que a pesquisa *survey* envolve a coleta e *quantificação* dos dados, os dados coletados se tornam fonte permanente de investigações.(...) Se a própria teoria sofrer modificações mais tarde, é sempre possível retornar ao conjunto de dados e reanalisá-los sob a nova perspectiva teórica. (BABBIE, 2003, p. 47)

As escalas sociais apresentam-se das mais diversas formas, e tem como objetivo fazer com que o indivíduo assinale, dentro de uma série graduada de itens, aqueles que irão representar melhor a sua opinião diante da questão formulada

(GIL, 1999). O autor afirma que a construção destas escalas possibilita o estudo de opiniões e atitudes. Ele define atitude como

(...) uma tendência a ação, que é adquirida no ambiente em que se vive e deriva de experiências pessoais e também de fatores e personalidade. (...) O conceito de opinião, por sua vez, refere-se a um julgamento ou crença em relação a determinada pessoa, ato ou objeto. (GIL, 1999, p.139)

As escalas LIKERT, também chamadas de escalas Somadas, solicitam aos entrevistados que mensurem seu grau de concordância ou discordância com indicações relativas ao parâmetro que está sendo medido. Em 1932, Rensis Likert elaborou uma escala que pudesse mensurar esses níveis. São atribuídos valores numéricos que refletem a intensidade e direção do entrevistado ao parâmetro que está sendo mensurado (BRANDALISE, 2005). “As escalas podem ir, por exemplo, de 1 a 5, de 5 a 1, ou de +2 a -2, passando por zero. As declarações devem oportunizar ao entrevistado expressar respostas claras em vez de respostas neutras, ambíguas” (BAKER, 2005 *apud* BRANDALISE, 2005, p.4). Declarações afirmativas, ou de concordância, recebem valores numéricos positivos, ou altos, enquanto declarações negativas ou de discordância recebem valores negativos ou baixos (BRANDALISE, 2005).

Para cada resposta é atribuído um número que expressa a direção da atitude do entrevistado em relação ao que está sendo mensurado. As principais vantagens da escala LIKERT são a simplicidade de elaboração, a possibilidade de inclusão de qualquer item que se mostre coerente com o resultado final, e a informação mais precisa da opinião do entrevistado pela amplitude de respostas permitidas (MATTAR, 2001 *apud* BRANDALISE, 2005).

Na construção de escalas, os padrões de resposta entre vários itens são ponderados, enquanto na construção de índices as respostas individuais são ponderadas e os escores independentes somados. Por essa definição, o método de medição desenvolvido por Rensis Likert, chamado *escalamento Likert* representa uma maneira mais sistemática e refinada de construir índices. (BABBIE, 2003, p.120)

As escalas Likert são associadas a um formato específico de questão usado em questionários survey. São questões que mostram uma determinada afirmação e é solicitado ao participante que responda, por exemplo, com “concorda fortemente”, “concorda”, “discorda” ou “discorda fortemente”. Podem ser feitas modificações na categorização das respostas. Esse formato tem como vantagem uma ordinalidade

não-ambígua nas respostas, já que em respostas abertas os participantes poderiam responder com “concordo em parte”, “não discordo totalmente” , e assim por diante, tornando impossível mensurar a intensidade da concordância entre os participantes (BABBIE, 2003).

O escalonamento Likert também se presta a um método bastante direto de construção de índices. Já que usa categorias idênticas de resposta para os vários itens que medem uma variável, cada um desses itens pode ser ponderado de maneira uniforme. (BABBIE, 2003, p.121)

Uma vez que a autoeficácia é um constructo que não pode ser observado de forma direta, só podendo ser revelada pelo próprio participante da pesquisa, faz-se necessária a aplicação de um instrumento particular de medida que possa revelar esta variável interna (MACEDO, 2009).

De acordo com Shunk (*apud* MACEDO, 2009), é necessário que os pesquisadores estejam atentos a forma de avaliação das crenças de autoeficácia para que ela seja diferenciada de outras variáveis como expectativas de resultado, autoconceito ou autoestima. Por essa razão uma maior aproximação à concepção original de Bandura deve ser desenvolvida. Bandura (2008) enfatiza a importância de eliminar concepções equivocadas, expondo que

A *autoeficácia*, como julgamento da capacidade pessoal não significa *autoestima*, que é um julgamento do amor próprio, e nem *lôcus de controle*, que é a crença se os resultados são causados pelo comportamento ou por forças externas (BANDURA, 2008, p.32)

3.2. POPULAÇÃO

Esta pesquisa foi realizada com trinta e oito (N=38) estudantes do 2º ano dos cursos de graduação em música (Licenciatura em Música, Superior de Instrumento, Superior de Canto e Superior de Composição e Regência) de uma IES de Curitiba.

3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi dividida em três fases distintas, seguindo as orientações de Bandura (2006) para construção da escala de autoeficácia. Segundo este autor, o procedimento inicial trata de investigar os desafios/dificuldades (ou obstáculos) que os alunos enfrentam na execução da atividade em questão.

Os dados obtidos nesta primeira investigação fornecem os elementos para a construção da escala, por meio de pequenas subescalas. Bandura recomenda que as escalas de autoeficácia sejam específicas a área em questão, sendo necessário um cuidado para que não haja generalização. Se as escalas tiverem uma natureza genérica, trarão pouca ou nenhuma compreensão sobre o funcionamento desta área de conhecimento. O autor ainda ressalta que a avaliação de uma crença de autoeficácia reflete o quanto o sujeito acredita ser capaz de ultrapassar um determinado nível de dificuldade. Se a atividade apresentar um nível muito fácil para sua execução, não há necessidade de crença de autoeficácia, portanto não há como medi-la neste caso. Cavalcanti (2009) explica que as crenças de autoeficácia devem ser medidas como capacidades de enfrentar tarefas que representem uma dificuldade, um desafio ou um obstáculo a ser transposto para que esta tarefa venha a ser realizada com êxito.

Na segunda etapa, a escala adquire validade em um estudo piloto, no qual a consistência interna dos itens é testada e avaliada estatisticamente. Por fim, numa terceira etapa, a escala é aplicada para o grupo definitivo. As fases de construção da escala de autoeficácia para o estudo da percepção musical desta pesquisa estão descritas a seguir.

Outras recomendações de Bandura (2006) incluem assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa, encorajar respostas honestas, utilizar o “*alpha de cronbach*” para verificação da consistência interna dos itens, e manter um número razoável de itens na escala.

Nesta pesquisa procurou-se seguir as orientações apontadas por Bandura, a fim de que houvesse a maior aproximação possível dos conceitos desenvolvidos pelo autor nesta teoria.

Algumas pesquisas em música e educação apresentam processos semelhantes para a elaboração desta escala, como a tese de doutorado de Cereser (2011), as dissertações de mestrado de Macedo (2009), Cavalcanti (2009) e Silva (2012).

Na tese de doutorado de Cereser (2011), foram investigadas as crenças de autoeficácia dos professores de música atuando na educação básica. A autora utilizou-se de um *survey* como método para realizar a pesquisa, e construiu um questionário sobre informações pessoais e 21 itens em escala Likert. Os itens geraram uma escala de autoeficácia do professor de música, e foram agrupados em

cinco dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de música, a saber: a) ensinar música; b) gerenciar o comportamento dos alunos; c) motivar os alunos; d) considerar a diversidade do aluno; e e) lidar com mudanças e desafios.

Na dissertação de Mestrado de Macedo (2009), o objetivo foi investigar as crenças de autoeficácia de professores atuando no ensino fundamental, e como se relacionavam com a percepção de apoios provenientes da escola. O instrumento de medida utilizado pela pesquisadora consistiu de um questionário em escala Likert. Este questionário objetivou a avaliação das crenças de autoeficácia para ensinar, para manejo da classe e para motivar, além de mensurar a percepção de apoios no contexto da escola.

As crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas foram estudadas na dissertação de Cavalcanti (2009). A pesquisadora inicialmente identificou desafios e impedimentos que dificultavam o desempenho de estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º ano matriculados no Curso Superior de Instrumento. Com base nos desafios apontados, quatro escalas de autoeficácia foram criadas, e investigados itens aonde os participantes mensuravam sua habilidade para enfrenta-los.

Assim como Cavalcanti, Silva (2012) subdividiu um *survey* em três etapas, de acordo com as orientações de Bandura. Na primeira etapa foram levantadas as dificuldades e desafios de professores de piano. Na segunda etapa, foi construído um inventário piloto a partir dos dados da etapa anterior. O inventário foi revisado, e validado pelo coeficiente *Alfa de Cronbach*. Na última etapa foi aplicado o inventário composto por questões de cunho pessoal e mais 22 itens em escala Likert, subdivididos de modo a avaliar a eficácia para estratégias instrucionais, eficácia para motivar e eficácia para as relações interpessoais.

3.3.1. Fase 1: Aquisição de dados para elaboração do questionário

Nesta fase, foram coletados dados para a elaboração do questionário para a avaliação das crenças de autoeficácia dos alunos. Um grupo de 10 alunos (N=10) de diversos cursos de graduação em música, matriculados no 1º e 2º ano da graduação, responderam por escrito a questões que indagavam sobre os desafios e dificuldades que encontravam na disciplina de percepção musical. Todos estavam cursando a disciplina, e o mesmo professor lecionava a disciplina de percepção musical para todas as turmas pesquisadas. Os alunos participantes desta fase da

pesquisa eram provenientes dos seguintes cursos de graduação: 1) Licenciatura em Música, 2) Superior de Instrumento, 3) Superior de Canto e 4) Superior de Composição e Regência.

Antes de responderem a essas questões, foi explicado brevemente aos alunos o que se entendia por desafios e dificuldades nesta pesquisa, e a importância destas respostas para o estudo. O anonimato destes participantes foi mantido, conforme foi assegurado.

Com base no levantamento de desafios e dificuldades apontados nas respostas dadas por esses alunos, os dados foram organizados, gerando o “Inventário de avaliação das crenças de autoeficácia para a disciplina de percepção musical, dos Alunos do 2º ano de Graduação em Música” (APÊNDICE 1). Para vias de análise, este inventário foi subdividido em 6 subescalas de acordo com o tipo de habilidade musical que estava sendo pesquisada:

As subescalas geradas pela organização destes dados foram:

- a) Subescala 1 – Percepção melódica: questões que envolvam a percepção de escalas, intervalos melódicos, ditado melódico ou solfejo (questões A, C e D);
- b) Subescala 2 – Percepção harmônica: questões que envolvam a percepção de intervalos harmônicos, acordes ou cadências (questões B e H);
- c) Subescala 3 – Percepção Rítmica: questões que envolvam a percepção e escrita de ritmos em compassos simples ou compassos compostos, leitura rítmica (questões E, F e G);
- d) Subescala 4 - Organização do estudo: questões sobre prática da percepção fora da sala de aula, planejamento e frequência do estudo (questões J, K, L, M e N);
- e) Subescala 5 – Outros conteúdos: percepção de timbres diferentes do piano, escrita de partituras e melhor compreensão musical de modo geral. (questões I, J e M).

3.3.2. Fase 2: Estudo piloto

Nesta fase, o questionário resultante dos dados obtidos na fase anterior foi aplicado em um grupo de onze alunos (N=11), estudantes de graduação em música dos cursos Superior de Canto e Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, aonde também foram coletados os dados iniciais para

elaboração da escala. Todos os participantes estão regularmente matriculados na disciplina de Percepção Musical.

Este questionário foi enviado pela pesquisadora, e respondido pelos alunos por e-mail. O objetivo da aplicação do estudo piloto foi identificar e corrigir eventuais falhas na construção do inventário.

Realizando uma análise descritiva dos dados desta aplicação piloto verificou-se que a maioria dos alunos participantes (N=6) era do sexo feminino.

	N	%
Feminino	6	55
Masculino	5	45

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR GÊNERO – ESTUDO PILOTO
Fonte: Dados da pesquisa

Observou-se também que a faixa etária predominante dos participantes do estudo piloto (46%) encontrava-se compreendida entre 20 e 24 anos.

	N	%
Menos de 20 anos	1	9
De 20 a 24 anos	5	46
De 25 a 29 anos	3	27
Acima de 30 anos	2	18

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM A FAIXA ETÁRIA – ESTUDO PILOTO
Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos participantes (N=8) frequentava o curso de Licenciatura em Música enquanto 27% (N=3) dos participantes frequentava o curso Superior de Canto.

	N	%
Licenciatura em Música	8	73
Superior de Canto	3	27

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA QUE FREQUENTAM – ESTUDO PILOTO
Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao tempo de estudo anterior a graduação, observou-se que 37% (N=4) dos alunos participantes tiveram de um a quatro anos de estudo anteriores ao ingresso no curso de graduação em música.

	N	%
De 1 a 4 anos	4	37
De 5 a 8 anos	1	9
De 9 a 12 anos	3	27
Acima de 12 anos	3	27

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES PELO TEMPO DE ESTUDO ANTERIOR A GRADUAÇÃO – ESTUDO PILOTO

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao método de estudo, a maioria dos participantes (64%) afirmou que não costumava estudar percepção fora da sala de aula.

	N	%
Sim	4	36
Não	7	64

TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES CONFORME A PRÁTICA DE ESTUDO DE PERCEPÇÃO EM CASA – ESTUDO PILOTO

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os autores Freitas *et al.* (2000), validade e confiabilidade são requisitos fundamentais em um instrumento de pesquisa. Os dados obtidos nesta fase da pesquisa foram analisados por um estatístico com o objetivo de verificar a consistência interna do questionário. Para esta verificação, de acordo com as orientações de Bandura, foi aplicado o coeficiente *alfa de Cronbach*.

De acordo com Gil (2002), o coeficiente *alfa de Cronbach* foi apresentado por Lee J. Cronbach em 1951. Através de uma análise do perfil das questões respondidas pelos participantes, este coeficiente mede a correlação média entre estas respostas. Partindo-se da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador o coeficiente *alfa de Cronbach* é calculado, dado que todos os itens do questionário utilizam a mesma escala de medição (GIL, 2002; HORA, MONTEIRO & ARICA, 2010). Segundo Cavalcanti (2009), o *alfa de*

Cronbach (α) é um importante indicador estatístico e por vezes é denominado de coeficiente de fidedignidade de uma escala. Mediante um teste de consistência interna é determinada a confiabilidade do instrumento de medida. Quanto maior a correlação entre os itens de um instrumento, maior será o valor do *alfa*.

Este coeficiente tem uma grande aceitação no meio acadêmico, o que é um fator determinante para que seja adotado como uma ferramenta útil na estimativa de confiabilidade de um questionário (HORA *et al.* 2010).

Em consulta ao portal Scholar Google®, em junho de 2010, é possível verificar que mais de 12.000 citações já foram feitas ao artigo que lançou o coeficiente que ficou academicamente conhecido como alfa de Cronbach (1951). (HORA *et al.*, 2010, p.7)

A literatura científica a respeito do coeficiente *alfa de cronbach* é bastante abrangente, entretanto ainda não existe um consenso sobre a interpretação da confiabilidade de um questionário partindo do valor deste coeficiente. Pesquisadores em geral consideram satisfatório um questionário que obtenha um *alfa* $\geq 0,70$, e procuram instrumentos que ofereçam esses valores antes de aplica-los (FREITAS & RODRIGUES, 2005; CAVALCANTI, 2009).

Buscando contribuir para o tratamento desta questão, partindo do coeficiente *alfa de cronbach*, Freitas & Rodrigues (2005) sugerem a seguinte classificação de confiabilidade de um instrumento de pesquisa:

CONFIABILIDADE	VALOR DE α
Muito baixa	$\alpha \leq 0,30$
Baixa	$0,30 < \alpha \leq 0,60$
Moderada	$0,60 < \alpha \leq 0,75$
Alta	$0,75 < \alpha \leq 0,90$
Muito alta	$\alpha > 0,90$

TABELA 6 – CLASSIFICAÇÃO DA CONFIABILIDADE A PARTIR DO COEFICIENTE α DE CRONBACH
Adaptado de FREITAS & RODRIGUES (2005)

Tomando por base a classificação da tabela acima, podem-se considerar satisfatórios os instrumentos de pesquisa (questionários) que apresentem valores de *alfa* iguais ou maiores que 0,60. Valores superiores de *alfa* podem indicar graus de confiabilidade ainda melhores para o pesquisador.

Na presente pesquisa, após a obtenção dos dados, o coeficiente *alfa de Cronbach* foi aplicado obtendo valor de $\alpha = 0,90$. Este valor de *alfa* indica uma alta consistência interna entre os itens do questionário, ou seja, os itens do questionário guardam homogeneidade entre si.

<i>Subescalas</i>	<i>Questões</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Média por subescalas</i>
Percepção melódica	A – Perceber intervalos melódicos	0,89	0,90
	C – Transcrever ditados melódicos	0,90	
	D – Solfejar	0,90	
Percepção harmônica	B – Perceber intervalos harmônicos	0,89	0,90
	H – Perceber e transcrever acordes ou cadências	0,90	
Percepção rítmica	E – Ler ou transcrever ditados rítmicos (binários ou quaternários)	0,91	0,91
	F – Ler ou transcrever ditados rítmicos (ternários)	0,91	
	G – Ler ou escrever ditados compostos	0,91	
Organização de estudo	K – Manter uma prática constante de exercícios	0,88	0,89
	L – Desenvolver a percepção auditiva	0,89	
	N – Elaborar um método de estudo	0,89	
Outros Conteúdos	I – Perceber intervalos, acordes ou melodias em instrumentos diferentes do piano	0,89	0,89
	J – Escrever partituras	0,89	
	M – Compreender melhor a música como um todo e não apenas em partes	0,89	
	O – Utilizar conhecimentos prévios de teoria musical	0,89	
Média do coeficiente alfa de Cronbach em todo o questionário			0,90

TABELA 7 – VALORES DO ALFA DE CRONBACH PARA TODAS AS QUESTÕES E SUBESCALAS

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da tabela 7 mostram que os valores do coeficiente *alfa de Cronbach* obteve resultados satisfatórios em cada questão. O menor índice de *alfa* foi o da questão K, que obteve valor de $\alpha = 0,88$. Este valor ainda é considerado bastante satisfatório e de acordo com a tabela 6, dá a essa questão um valor de confiabilidade “alta”. As questões E, F, G obtiveram os maiores valores de *alfa* ($\alpha = 0,91$). Nenhuma questão precisou ser reformulada ou excluída deste questionário

uma vez que todas elas apresentaram valores de *alfa* considerados bem acima do satisfatório. A média do coeficiente *alfa de Cronbach* para todo o questionário foi de 0,90 mostrando que o mesmo apresenta-se como um instrumento de medida de alta confiabilidade.

3.3.3. Fase 3: Aplicação do questionário definitivo

Nesta fase, o questionário revisado e validado após o estudo piloto foi aplicado pela própria pesquisadora para uma população de trinta e oito estudantes do 2º ano de diferentes cursos de graduação em música de uma IES de Curitiba – Superior de Canto, Superior de Instrumento, Composição e Regência e Licenciatura em Música, todos regularmente matriculados e cursando a disciplina de Percepção Musical. Os resultados da aplicação deste questionário, bem como a análise dos dados, serão apresentados no próximo capítulo.

4 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

Com objetivo de apresentar os resultados desta pesquisa sobre as crenças de autoeficácia de alunos de Percepção Musical, uma apresentação dos dados obtidos com o questionário de autoeficácia foi realizada. Neste capítulo, portanto, inicialmente são apresentados os dados que se referem às características da amostra definitiva, considerando os alunos por gênero, faixa etária, curso de graduação frequentada, instrumento que tocam, tempo de estudo anterior a graduação e prática de estudo de percepção fora da sala de aula.

Na sequência são apresentados os resultados dos dados obtidos por meio da análise da escala de autoeficácia, subdivididos em sessões que correspondem a cada uma das subescalas geradas: (1) percepção, escrita e entoação melódica; (2) percepção harmônica de intervalos, acordes/cadências; (3) domínio rítmico; (4) organização do estudo pessoal; (5) outros conteúdos de percepção musical. Os resultados estão organizados em tabelas e gráficos.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra constituiu-se de 38 (N=38) alunos de quatro cursos de graduação em música: Superior de Canto, Superior de Instrumento, Licenciatura em Música e Composição e Regência. Todos os alunos entrevistados estavam regularmente matriculados na disciplina de Percepção Musical.

A distribuição da amostra por gênero mostra que existe uma predominância em participantes do sexo masculino, sendo 23 participantes do sexo masculino (N=23) formando 61% da amostra e 15 participantes do sexo feminino (N=15), que formam 39% da amostra.

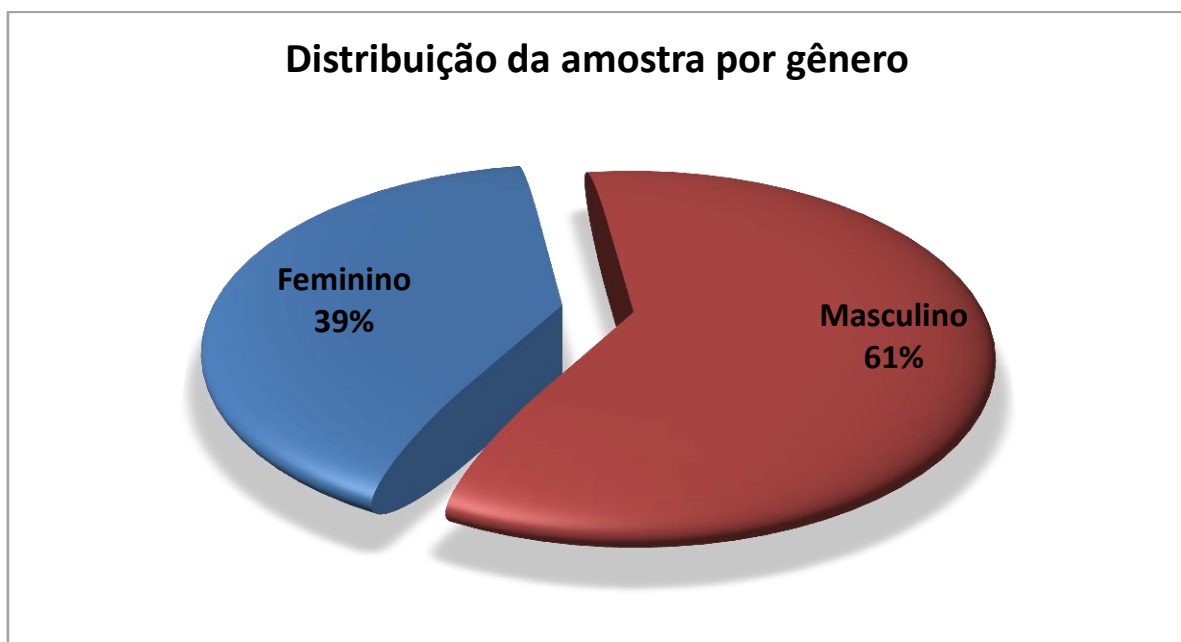


GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GÊNERO
Fonte: Dados da pesquisa

Na distribuição da amostra de acordo com a idade, observa-se que a maioria dos alunos respondentes (N=16) encontra-se na faixa etária situada entre os 21 – 25 anos, o que corresponde a 42% dos respondentes. 37% dos entrevistados (N=14) encontram-se na faixa etária situada entre os 16 – 20 anos. Na faixa etária compreendida entre os 26 – 30 anos situam-se 13% dos entrevistados (N=5). Apenas 8% dos participantes estão compreendidos na faixa etária compreendida entre 31 – 35 anos (N=3).

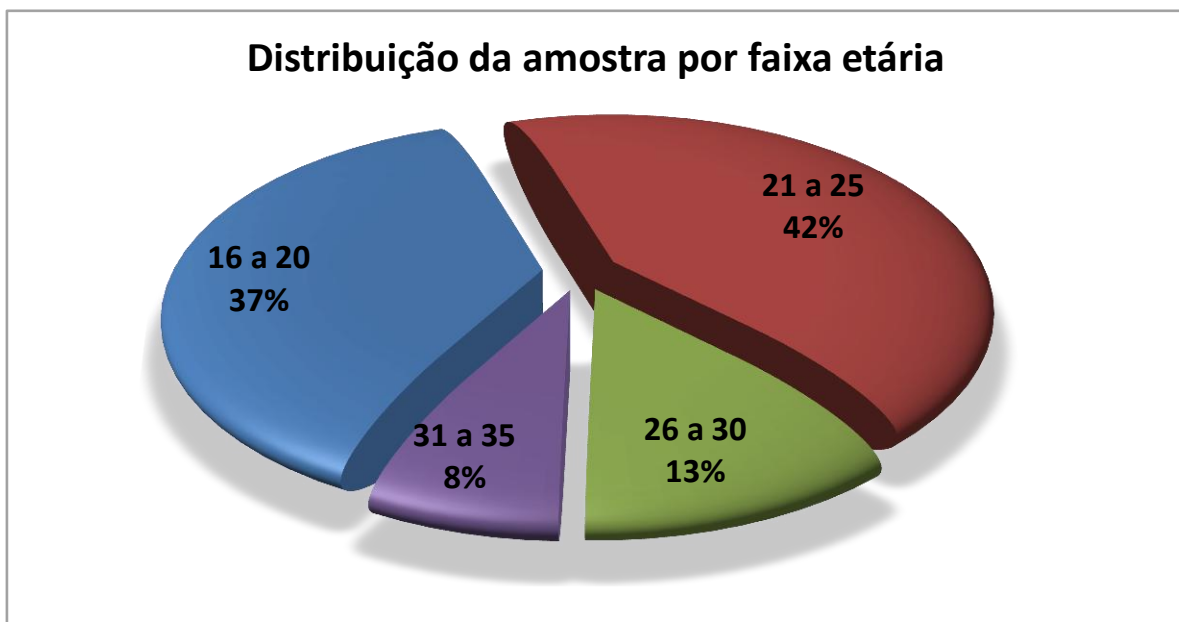


GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR FAIXA ETÁRIA
Fonte: Dados da pesquisa

Na variável curso de graduação em música que frequenta, observa-se que 39% dos entrevistados (N=15) frequenta o curso Superior de Instrumento (SI). 32% dos entrevistados (N=12) frequentam o curso de Composição e Regência (CR), 18% dos entrevistados (N=7) frequentam o curso Superior de Canto (SC) e 11% dos respondentes (N=4) frequentam o curso de Licenciatura em Música (LM).

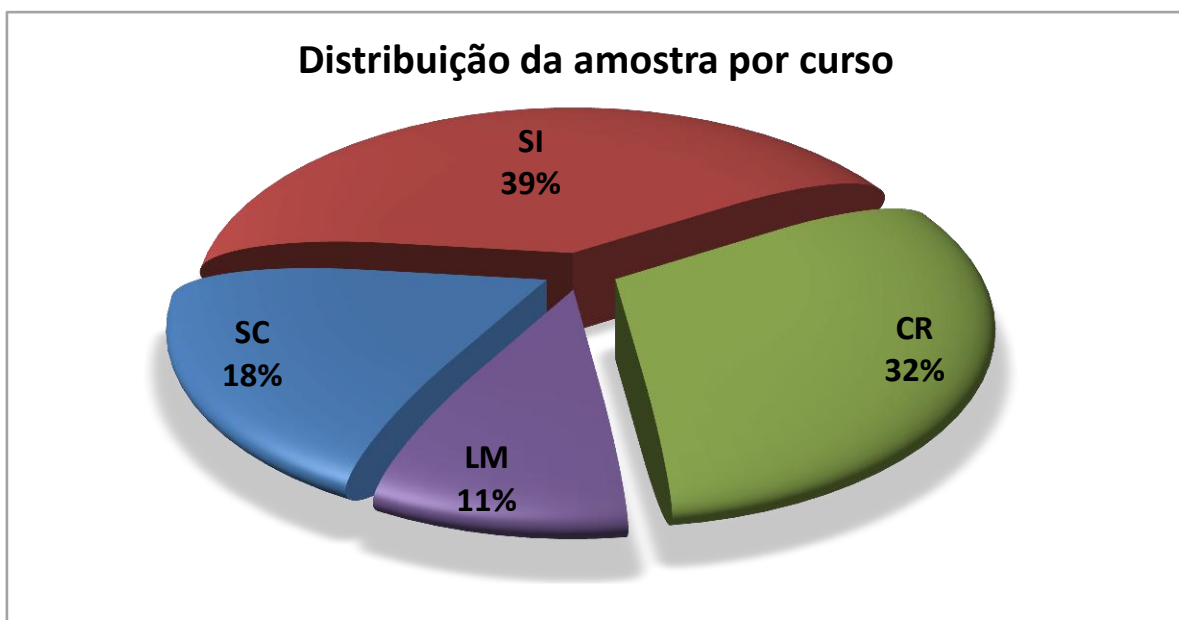


GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR CURSO DE GRADUAÇÃO QUE FREQUENTA
Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à opção pelo instrumento musical observa-se que 24% dos alunos entrevistados são alunos de piano (N=9). Os alunos de canto representam 21% da amostra (N=8). Alunos de violão (N=4), de violino (N=4) e de guitarra (N=4) formam 31% da amostra. Alunos de flauta formam 8% da amostra (N=3). Alunos de trompete (N=2) formam 5% da amostra, assim como os alunos de clarinete. Alunos de saxofone (N=1) formam 3% da amostra, assim como os alunos de contrabaixo.

Somando-se os alunos que tocam violino, violão, guitarra e contrabaixo, observa-se que 34% da amostra está composta por alunos que tocam instrumentos de corda. Os alunos que tocam instrumentos de sopro – trompete, saxofone, clarinete e flauta – formam 21% da amostra.

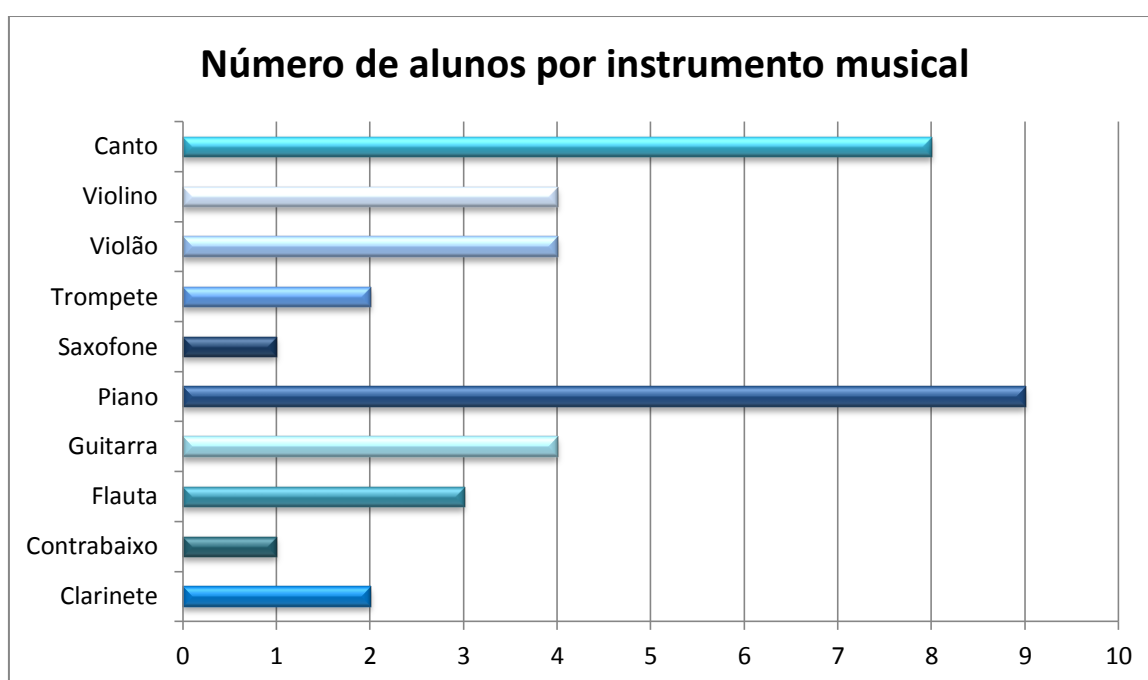


GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DA MOSTRA POR INSTRUMENTO MUSICAL

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao tempo de estudo anterior à graduação, observa-se que a maioria dos respondentes (N=20) estudou música por um período mais curto (entre 1 a 5 anos) antes de ingressar no curso de graduação em música. Esse número corresponde a 53% dos alunos entrevistados. 34% dos entrevistados (N=13) estudaram música por um período de tempo entre 6 – 10 anos antes de ingressar no curso de graduação. 8% dos alunos (N=3) estudou música por um período entre 11–15 anos antes de ingressar na graduação, e 5% dos alunos respondentes estudou

música por um período superior a 15 anos antes de ingressar no curso de graduação.

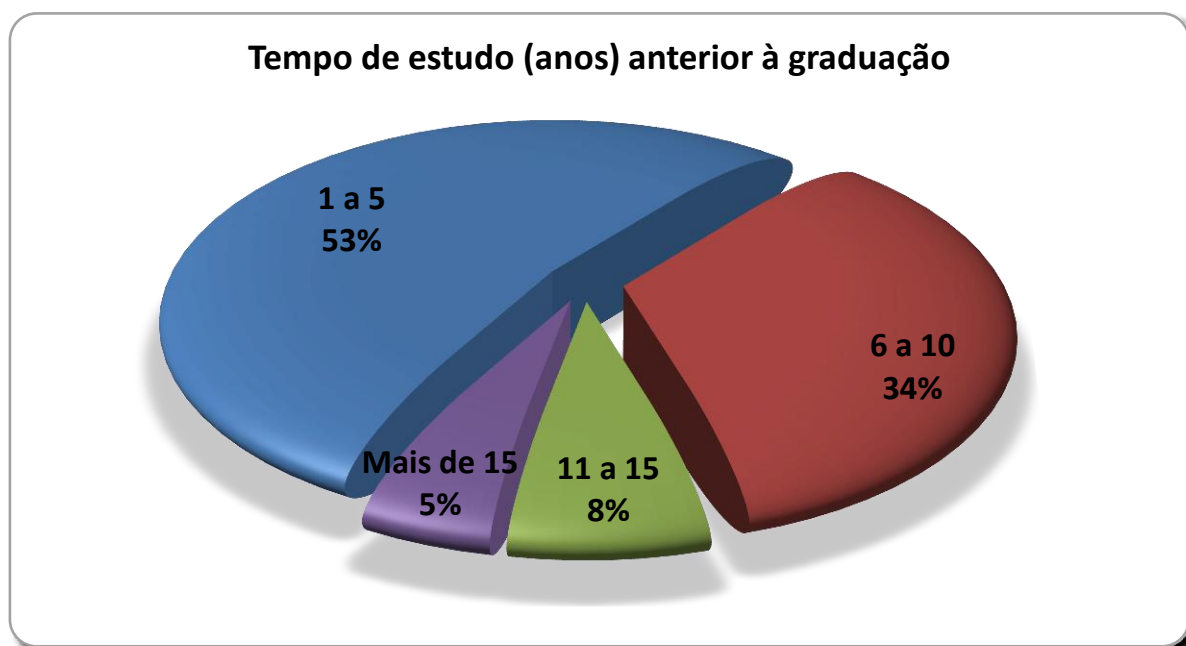


GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR TEMPO DE ESTUDO ANTERIOR À GRADUAÇÃO

Fonte: Dados da pesquisa

Do grupo de 20 alunos (53%) que tiveram um tempo de estudo de música entre 1 – 5 anos antes de ingressar no curso de graduação (N=20), podemos observar que os alunos de canto (N=6) formam o maior percentual deste grupo de alunos (30%) com menos tempo de estudo de música antes da graduação. Alunos de violão (N=4) formam 20% deste grupo. Os alunos de piano (N=3), assim como os de guitarra (N=3) formam 15% deste grupo. Em outros instrumentos estão incluídos trompete, saxofone e flauta (N=4), e compõem juntos 20% do grupo. Todos os alunos de clarinete, violino e contrabaixo desta amostra tiveram um tempo de estudo anterior a graduação igual ou superior a 6 anos.

No gráfico a seguir (gráfico 6), observa-se que a maior porcentagem (30%) de alunos com menor tempo de estudo anterior a graduação está nos alunos que fizeram opção pelo canto⁵.

⁵ Não significa necessariamente que sejam alunos do curso Superior de Canto. Na instituição pesquisada, entre os alunos que tem o canto como sua opção de “instrumento principal”, podem encontrar-se alunos do curso de Composição e Regência e/ou Licenciatura em Música.

Distribuição dos alunos com tempo de estudo anterior a graduação entre 1-5 anos por instrumento

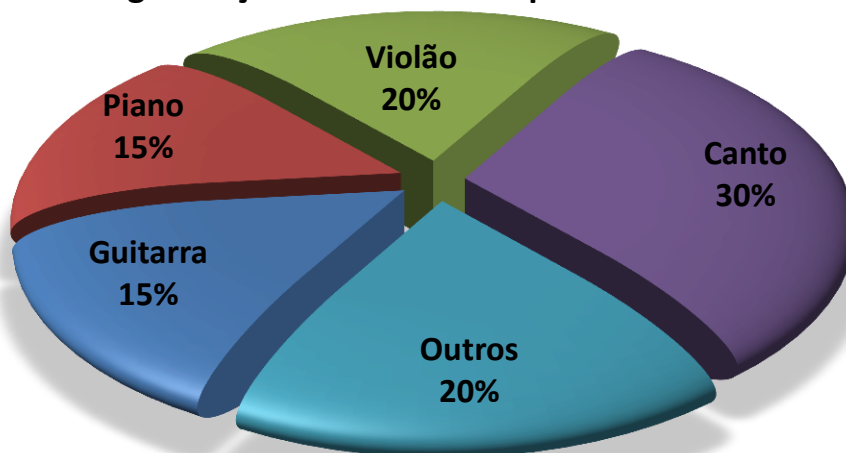


GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM TEMPO DE ESTUDO ANTERIOR À GRADUAÇÃO ENTRE 1 – 5 ANOS POR INSTRUMENTO
Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos alunos participantes (N=24), formando 63% da amostra respondeu que não mantém um tempo de estudo de Percepção Musical fora da sala de aula.

Distribuição da amostra por alunos que estudam em casa

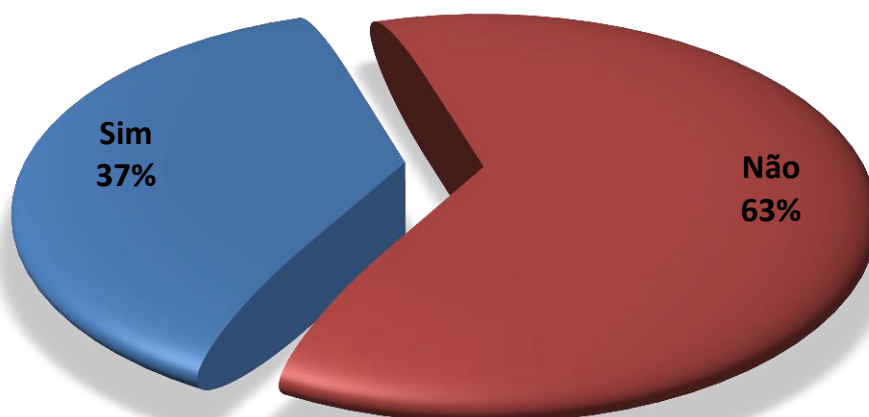


GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR ALUNOS QUE ESTUDAM PERCEPÇÃO MUSICAL EM CASA
Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os 37% dos alunos (N=14) que afirmaram estudar em casa, 43% dos alunos deste grupo (N= 6) especificaram que costumam estudar Percepção Musical através do solfejo. Os softwares específicos para treinamento auditivo são o modo escolhido por 28% dos alunos para estudo da Percepção Musical⁶. Outros métodos incluem treinamento de intervalos melódicos e harmônicos, transcrição de melodias e revisões de provas anteriores e alunos que utilizam esses outros métodos para estudo em casa (N=4) compõem 29% deste grupo.



GRÁFICO 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR MÉTODO DE ESTUDO ESCOLHIDO PARA ESTUDO DE PERCEPÇÃO MUSICAL
Fonte: Dados da pesquisa

4.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE ALUNOS DE PERCEPÇÃO MUSICAL

Os resultados apresentados a seguir serão expostos por subescalas. A primeira subescala refere-se à percepção, escrita e entoação melódica (questões A, C, D). A segunda subescala traz questões que envolvem percepção harmônica, tanto de intervalos como de acordes ou cadências (questões B e H). A terceira

⁶ Atualmente existem muitos softwares que auxiliam ao aluno no treinamento auditivo de ritmos, melodias, escalas e acordes, entre eles o *Practice Studio*, *Ear Master*, *Scale Tool*, *Easychord*, e *GNU Solfeje*. Além disso, várias páginas da internet e blogs de músicos, também disponibilizam exercícios para treinamento auditivo.

subescala é referente à ao domínio rítmico. A quarta subescala se refere à organização do estudo pessoal: planejamento e frequência do estudo, e prática de Percepção Musical fora da sala de aula. Por fim, na quinta subescala foram agrupados outros conteúdos de Percepção Musical, como percepção em instrumentos diferentes do piano, escrita de partituras, compreensão da música como um todo, e utilização de conhecimentos prévios de teoria musical.

4.2.1 Primeira subescala: percepção, escrita e entoação melódica (questões A, C e D).

Através da organização dos dados das questões desta primeira subescala, observa-se que a maior parte dos alunos concentrou suas respostas nos números da escala que correspondem aos níveis de intensidade *Confiante* e *Muito confiante* (números 5 – 8). Pode-se observar que os alunos participantes sentem-se confiantes em relação à percepção melódica e solfejo (ver TABELA 8).

Na questão A, sobre percepção de intervalos melódicos, vinte e quatro alunos (N=24) assinalaram números de 7 a 10 na escala *Likert* de confiança (*muito confiante* e *totalmente confiante*) o que corresponde a 67% do total da amostra. Apenas 1 aluno (N=1), correspondendo a 3% do total da amostra, mostrou se *Um pouco confiante* assinalando o número 4 na escala. Os números de 0 – 3 não foram assinalados por nenhum dos entrevistados nesta questão.

Na questão C, dezenove (N=19) alunos assinalaram números de 7 a 10 e na questão D, formando 50% da amostra. Ainda nesta questão, 21% dos alunos entrevistados (N=4) assinalaram os itens de 1 – 4 na escala (*nada confiante* e *um pouco confiante*), o que mostra que os alunos sentem-se um pouco menos confiantes para a escrita de ditados melódicos do que para perceber intervalos melódicos.

Em minha experiência docente pude observar alunos que mostram insegurança na escrita de ditados melódicos, ainda que sintam-se muito confiantes quanto a percepção de intervalos e quanto à percepção rítmica. A associação da percepção melódica com a rítmica de modo simultâneo traz para alguns alunos um nível de dificuldade que eles não se sentem muito confiantes para enfrentar. De acordo com Peretz (*apud* Sobreira, 2003), o processamento cerebral de fatores rítmicos ocorre em uma área cerebral diferente do processamento de fatores

melódicos. A conjugação destes dois processos (ritmo e melodia) envolve o trabalho simultâneo de duas áreas cerebrais o que poderia gerar um maior nível de dificuldade na percepção dos ditados melódicos.

Na questão D, sobre solfejo, vinte e cinco alunos (N=25) assinalaram os números de 7 a 10 (*muito confiante* ou *totalmente confiante*), correspondendo a 66% dos alunos entrevistados. Isso demonstra que a maioria dos alunos respondentes se sente muito confiantes para realizar tarefas relacionadas a solfejar.

Conteúdo	Questão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Nada confiante		Um pouco confiante		Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante		
		Número de alunos por intensidade na escala Likert										
Perceber intervalos melódicos	A					1	8	5	9	9	3	3
Transcrever ditados melódicos	C		1	1	3	3	3	8	7	6	3	3
Solfejar	D				3	4	4	2	5	10	5	5
N = 38												

TABELA 8 – RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA A SUBESCALA 1: PERCEPÇÃO E ENTOAÇÃO MELÓDICA.

Fonte: Dados da pesquisa

O solfejo e ditado melódico são ferramentas importantes no desenvolvimento da Percepção Musical, porque entre outras coisas, trabalham a relação entre o som musical e a sua notação. Enquanto no ditado o aluno transcreve o trecho ouvido, no solfejo o aluno trabalha o processo inverso, interpretando a notação musical dada e transformando-a em sons musicais (PEDROZA, 2011).

No gráfico 9 pode-se observar o escore médio de cada questão respondida da primeira subescala – percepção melódica. Pode-se observar que o maior escore médio foi o da questão A (7,0), seguido pela questão B (6,9) e por último a questão C (6,2). A média de escores das questões da subescala 1 – percepção melódica foi de 6,7. A transcrição de ditados melódicos foi a questão com menor escore médio entre as questões sobre percepção e entoação melódica. Mesmo a questão com maior escore médio (questão A – 7,0), ainda ficou com o escore médio localizado no nível mais baixo do nível *Muito confiante*.

O aspecto de percepção das alturas é um dos aspectos mais importantes relacionados com a percepção auditiva. A altura do som é um atributo essencialmente físico, que diz respeito a diferenças entre frequências. Gerling (1995), ao abordar a questão sobre a percepção de alturas, sugere que é função do educador musical criar meios a fim de tornar o estímulo sensorial algo que venha a ter significado musical.

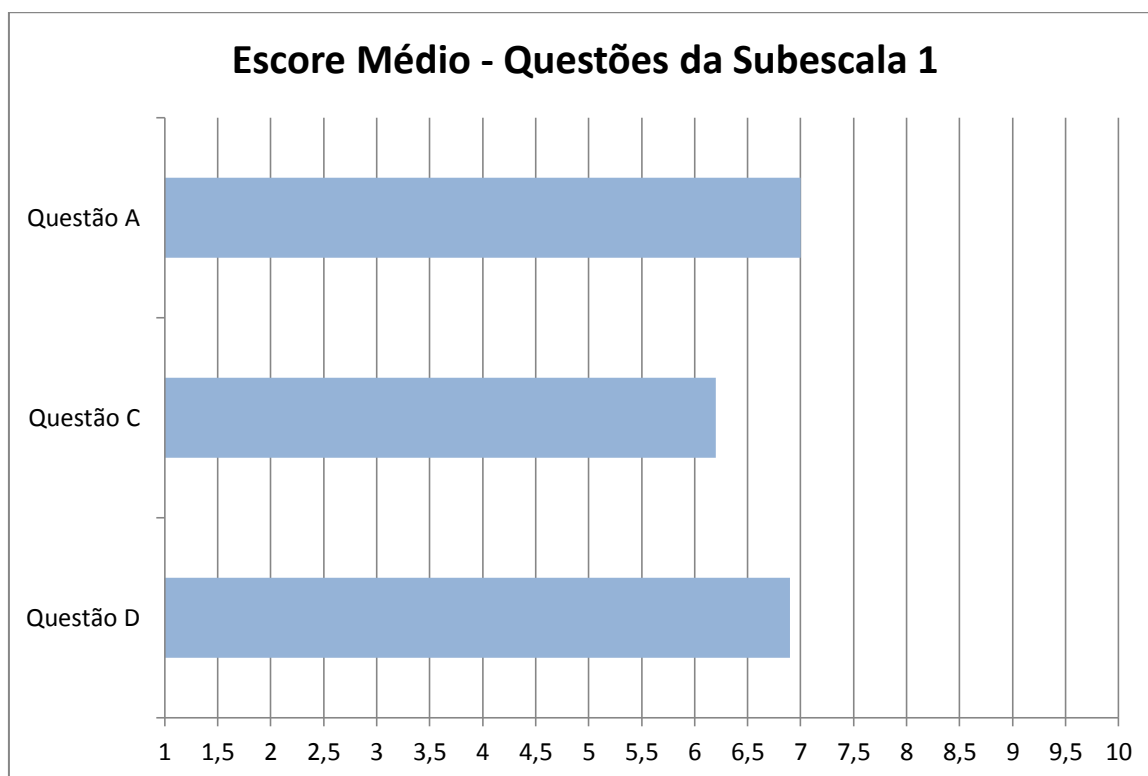


GRÁFICO 9 – ESCORE MÉDIO DA SUBESCALA 1 – PERCEPÇÃO E ENTOAÇÃO MELÓDICA – PARA CADA UMA DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA

Fonte: Dados da Pesquisa

4.2.2 Segunda subescala: percepção harmônica de intervalos, acordes/cadências (questões B e H).

A segunda subescala refere-se a questões que envolvem percepção harmônica, tanto de intervalos como de acordes ou cadências (questões B e H). Observa-se nestas questões que os alunos participantes mostram-se um pouco menos confiantes em relação à percepção harmônica do que em relação à percepção melódica e solfejo (ver TABELA 9).

Na questão B, 51% dos alunos entrevistados (N=20) mostram-se muito ou totalmente confiantes. No entanto, apenas 5% da amostra (N=2) assinalaram o número 10 (*totalmente confiante*) nesta questão.

Na questão H, um percentual menor de alunos entrevistados (42%) assinalou *muito confiante* ou *totalmente confiante*. Apenas 5% da amostra (N=2) assinalaram o número dez na questão H. Um dos alunos respondentes não assinalou nenhuma opção na escala *Likert* de confiança nesta questão.

Conteúdo	Questão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Nada confiante		Um pouco confiante		Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante		
		Número de alunos por intensidade na escala Likert										
Perceber intervalos harmônicos	B				4	5	5	4	8	8	2	2
Perceber e transcrever acordes ou cadências	H				2	5	8	5	5	8	1	2
N = 38												

TABELA 9 – RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA A SUBESCALA 2: PERCEPÇÃO HARMÔNICA

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 10 a seguir mostra o escore médio de cada questão respondida nesta segunda subescala – percepção harmônica. Pelo gráfico observa-se um escore médio maior para a questão B (6,3). O escore médio da questão H foi de 6,1. A média de escores das questões desta subescala – percepção harmônica foi de 6,2. Esta média mostra-se inferior à média dos escores das questões sobre percepção melódica (6,7).

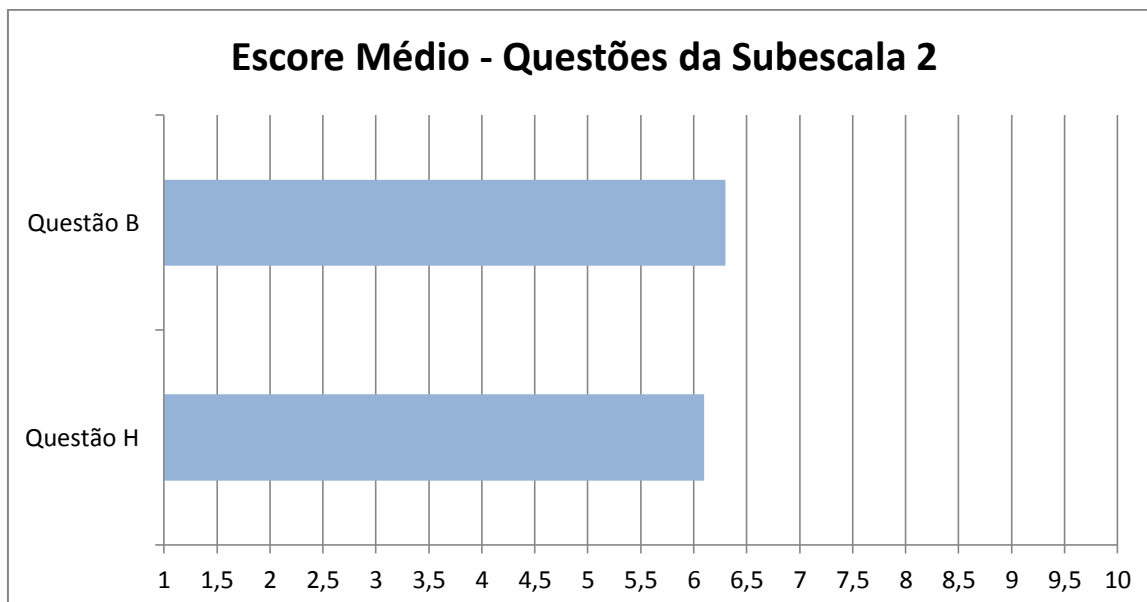


GRÁFICO 10 – ESCORE MÉDIO DA SUBESCALA 2 – PERCEPÇÃO HARMÔNICA – PARA CADA UMA DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA
 Fonte: Dados da Pesquisa

4.2.3 Terceira subescala: domínio rítmico (questões E, F e G)

Na terceira subescala foram abordadas questões referentes ao domínio rítmico. As questões envolviam a percepção, leitura e escrita de ritmos em compassos simples ou compassos compostos (questões E, F e G) (ver TABELA 10).

Em relação aos conteúdos de rítmica os alunos respondentes mostraram-se muito confiantes. 61% dos entrevistados (N=23) assinalaram *Totalmente confiante* na questão E, e 32% dos entrevistados (N=12) assinalaram *Muito confiante* na mesma questão, de forma que 93% dos alunos respondentes (N=35) sentem-se muito ou totalmente confiantes para leitura ou escrita de ditados rítmicos em compassos binários ou quaternários.

Em relação à leitura ou escrita rítmica em compassos ternários (questão F), há uma pequena queda no nível de confiança dos alunos entrevistados. 53% dos alunos (N=20) assinalaram *Totalmente confiante* na questão F, enquanto 35% dos alunos (N=12) assinalaram *Muito confiante* na mesma questão. 88% dos respondentes sentem-se muito ou totalmente confiantes para ler ou escrever ditados rítmicos em compassos ternários.

Na questão G, que envolve compassos compostos, o nível de confiança dos alunos é ainda um pouco menor. Um dos alunos respondentes deixou em branco esta questão. 45% dos alunos entrevistados (N=17) assinalaram *Totalmente*

confiante na questão G, e 26% dos alunos (N=10) assinalaram *Muito confiante* na mesma questão. Desta forma 71% dos alunos mostraram-se totalmente ou muito confiantes para questões rítmicas em compassos compostos. De modo geral pode-se observar que os alunos respondentes mostram-se bastante confiantes para resolver questões sobre rítmica.

Conteúdo	Questão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Nada confiante		Um pouco confiante		Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante		
		Número de alunos por intensidade na escala Likert										
Ler ou transcrever ditados rítmicos (binários ou quaternários)	E					1		2	7	5	14	9
Ler ou transcrever ditados rítmicos (ternários)	F					1	1	4	5	7	11	9
Ler ou escrever compassos compostos	G				1		4	5	3	7	8	9
N = 38												

TABELA 10 – RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA A SUBESCALA 3: PERCEPÇÃO RÍTMICA

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 11 a seguir mostra o escore médio de cada questão respondida nesta terceira subescala – percepção rítmica. Nesta subescala – percepção rítmica – os escores médios mostram-se significativamente maiores do que os escores anteriores. Na questão E, o escore médio foi de 8,4. Na questão F o escore médio foi 8,2 e na questão G o escore médio foi 7,9. A média dos escores de todas as questões desta subescala foi alta: 8,2.

Partindo de minha própria prática docente e em concordância com a literatura, observo que aspectos rítmicos, salvo raras exceções, são mais facilmente apreendidos pelos alunos. O ritmo faz parte de tudo o que nos rodeia, estando presente em nossos movimentos orgânicos como pulsação e respiração, e desta

forma, de acordo com Taube (1998), existe uma natural passagem entre a forma rítmica livre e a sua conscientização de igualdade de tempo e suas subdivisões⁷.

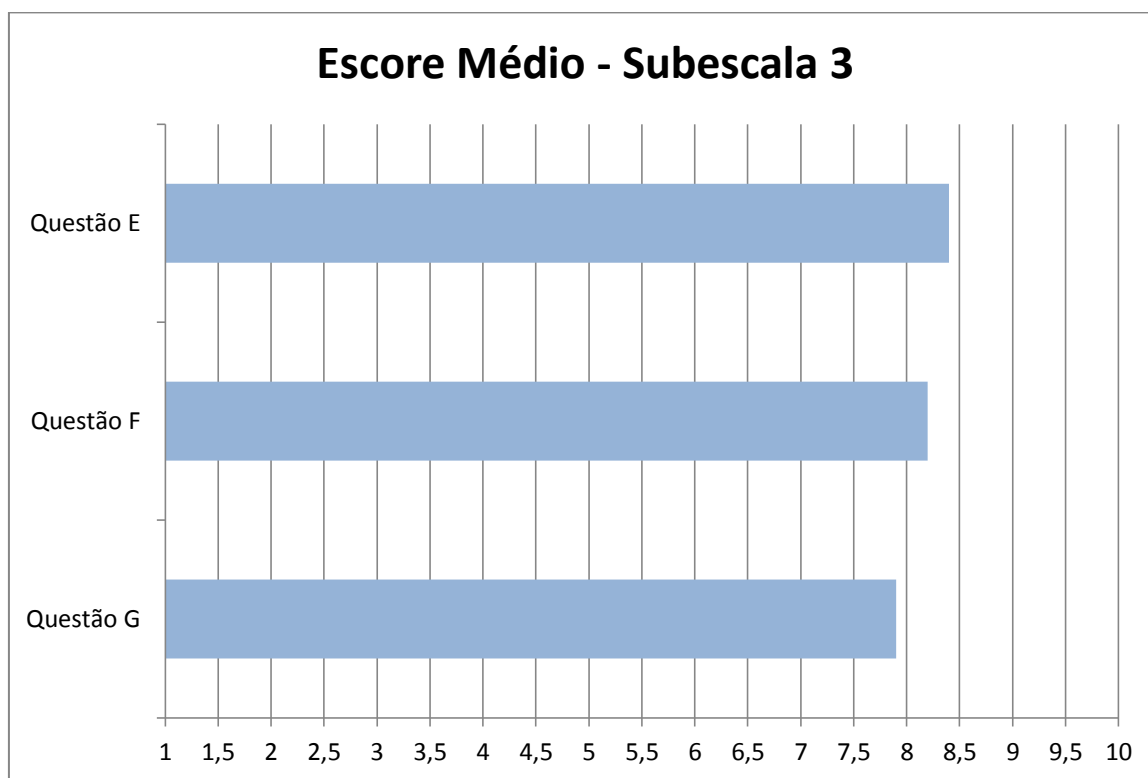


GRÁFICO 11 – ESCORE MÉDIO DA SUBESCALA 3 – PERCEPÇÃO RÍTMICA – PARA CADA UMA DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA

Fonte: Dados da Pesquisa

4.2.4 Quarta subescala: organização do estudo pessoal (questões K, L e N)

Na quarta subescala foram abordadas questões referentes à organização do estudo pessoal: planejamento e frequência do estudo, e prática de Percepção Musical fora da sala de aula.

Pode-se observar que apenas 11% dos alunos entrevistados (N=4) assinalaram a opção *Totalmente confiante* para manter uma prática constante de exercícios (questão K). 13% dos alunos (N=5) mostrou-se *Muito confiante* nas respostas à mesma questão. 34% dos entrevistados (N=13) considera-se *Nada* ou *Um pouco confiante* para manter constância na prática de estudos. Um dos alunos

⁷ Um método de Educação Musical que exemplifica essa conscientização de forma clara é “O Passo” criado por Lucas Ciavatta em 1996, e publicado em 2003. O método de Ciavatta trabalha com o andar e com equilíbrio, trazendo à tona a noção de regularidade que possibilita o aprendizado da pulsação.

respondentes assinalou “0” (zero) nesta questão, escrevendo ao lado: “ouvido absoluto”. A explicação sugere que o aluno não mantém uma prática constante de exercícios por acreditar que o ouvido absoluto⁸ supre a necessidade desta prática.

Na questão L, que aborda o desenvolvimento da percepção auditiva, os alunos entrevistados mostraram-se um pouco mais confiantes. 45% dos respondentes (N=17) assinalaram as alternativas *Muito confiante* ou *Totalmente confiante*. Nenhum entrevistado assinalou *Nada confiante* e apenas 5 alunos (N=5), assinalaram *Um pouco confiante* (13%).

Na questão N um dos alunos respondentes não assinalou nenhum item na escala *Likert* de confiança. Apenas 1 aluno (N=1) assinalou *Nada confiante* e o maior número de respostas dadas (25%) concentrou-se na opção *Muito confiante* (N=11).

Pode-se observar, de modo geral, que os alunos entrevistados não se consideram muito confiantes em organizar seu estudo pessoal fora da sala de aula.

Em conversas informais com alunos e observando algumas respostas ao questionário aplicado, pude entender algumas razões deste baixo nível de confiança quanto à organização do estudo de Percepção Musical. Percebi basicamente dois grupos de alunos que não costumam manter uma prática de estudo regular extraclasse:

Primeiramente os alunos que apresentam um alto nível de confiança em suas habilidades de superar os desafios da disciplina. Estes alunos, de modo geral, tem uma boa vivência musical, e a Percepção Musical acaba se integrando às demais práticas musicais, de modo que eles não consideram que isso seja um “método de estudo de percepção”, como por exemplo as seguintes respostas que foram dadas à questão “especifique como você estuda”:

[...] tudo o que eu escuto, tento imaginar qual o intervalo, presto atenção se os acordes são menores, maiores, etc. Busco escrever mentalmente a parte rítmica (AE⁹ 5).

[...] eu estudo incluindo percepção nos meus estudos pianísticos (AE 21).

⁸ Ouvido absoluto é a capacidade de identificar qualquer som musical (sem auxílio de um instrumento musical) e definir a sua altura (MED, 1996). Segundo Willems (1970) a audição absoluta apresenta algumas vantagens, mas também alguns problemas, uma vez que os que a possuem correm o risco de discriminarem apenas a altura dos sons (nome das notas) sem conseguirem perceber as relações sonoras.

⁹ AE – Aluno Entrevistado

[...] de forma informal, escutando músicas... (AE 28).

Em segundo lugar, estariam os alunos que não tem confiança em sua capacidade de treinar o ouvido através de estudo. A falta de motivação para o estudo surge muitas vezes da ideia de que eles “não têm ouvido musical”, ou que “não possuem condições de desenvolver-se musicalmente por falta de talento”. O mito do aluno que já nasceu dotado de musicalidade, com um ouvido já “pronto”, acaba sendo um fator muito desestimulante para o aluno que acredita que por mais que se esforce nunca chegará a desenvolver sua percepção auditiva (GONÇALVES, 2012).

Observa-se deste modo, que alunos situados tanto no primeiro quanto no segundo grupo não costumam manter uma prática constante de exercícios, ou de elaborar um método que facilite a solidificação dos conteúdos vivenciados em sala de aula (ver TABELA 11).

Conteúdo	Questão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante	
		Número de alunos por intensidade na escala Likert										
Manter uma prática constante de exercícios	K	2	3		2	7	9	6	3	2	4	
Desenvolver a percepção auditiva	L				3	2	6	9	8	6	2	2
Elaborar um método de estudo	N		1	2	3	5	4	5	5	6	3	3
N = 38												

TABELA 11 – RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA A SUBESCALA 4: ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 12 a seguir mostra o escore médio de cada questão respondida nesta quarta subescala – organização do estudo. As questões desta subescala apresentam os menores escores médios. Na questão K, o escore médio foi 5,0. Na questão L, o escore médio foi 6,4 e na questão N, o escore médio foi 6,1. A média dos escores das questões desta subescala – organização do estudo – foi de 5,8.

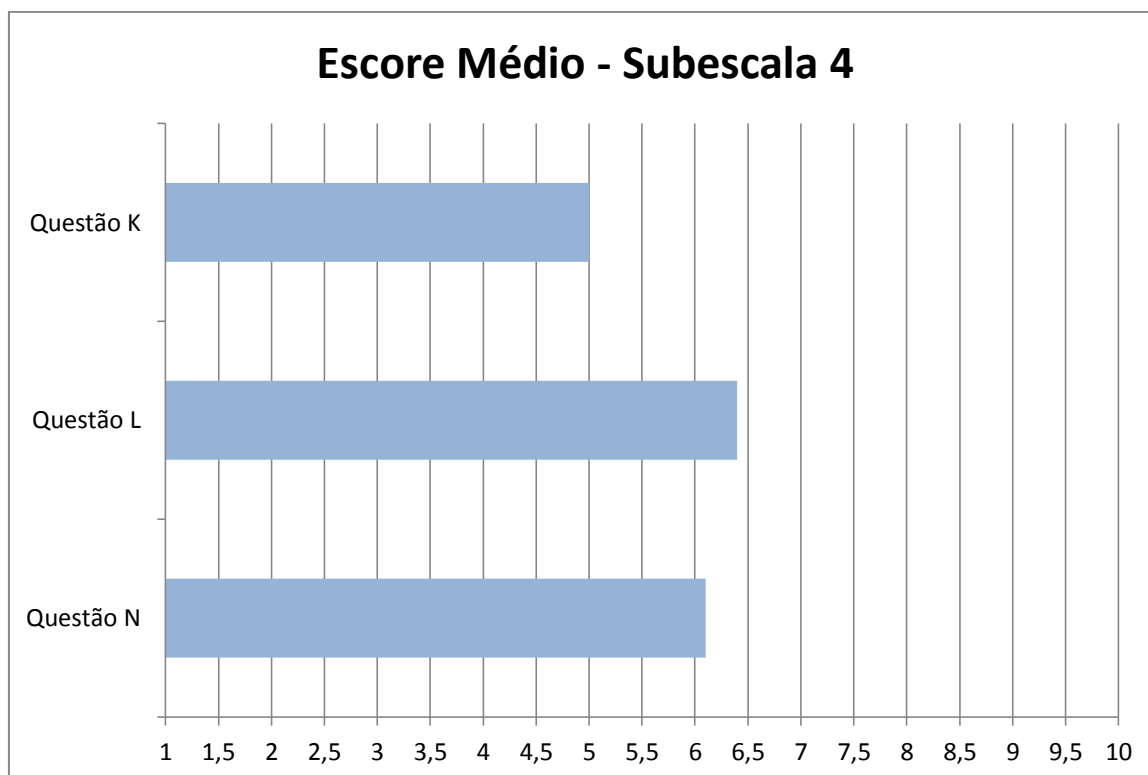


GRÁFICO 12 – ESCORE MÉDIO DA SUBESCALA 4 – ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO – PARA CADA UMA DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA
 Fonte: Dados da Pesquisa

4.2.5 Quinta subescala: outros conteúdos de Percepção Musical (questões I, J, M e O)

Na quinta subescala foram agrupados outros conteúdos de Percepção Musical. Esses conteúdos foram: percepção em instrumentos diferentes do piano, escrita de partituras, compreensão da música como um todo, e utilização de conhecimentos prévios de teoria musical (ver TABELA 12).

Na questão I um dos alunos entrevistados não assinalou nenhum ítem na escala *Likert* de confiança. 50% dos respondentes (N=19) assinalaram itens entre 7 – 10 na escala *Likert* de confiança, correspondendo aos níveis *Muito confiante* ou *Totalmente confiante*. 9 alunos (N=9) assinalaram os números 2 – 4 da escala, correspondendo ao item *Um pouco confiante*, correspondendo a 24% dos respondentes.

Na questão J 71% dos alunos entrevistados (N=27) assinalaram as opções *Muito confiante* ou *Totalmente confiante*. Ainda nesta questão somente 3 alunos

(N=3) assinalaram o item *Um pouco confiante*, correspondendo a 8% do total da amostra.

Na questão M 29 alunos (N=29) assinalaram as opções *Muito confiante* ou *Totalmente confiante* correspondendo a 76% da amostra total.

Na questão O, os alunos mostraram-se bastante confiantes. Nenhum aluno assinalou as opções *Nada confiante* ou *Um pouco confiante*. 20 alunos respondentes (N=20), correspondendo a 53% da amostra total, declararam-se totalmente confiantes para utilizar conhecimentos aprendidos previamente na teoria musical.

A questão I, que trata de timbres diferentes do piano, é apontada por vários pesquisadores como um problema relacionado à disciplina de Percepção Musical. De acordo com Otutumi (2008) 68,3% do total de docentes de Percepção Musical das IES do Brasil costumam utilizar o piano como instrumento de apoio nas suas aulas. Essa prática traz ao aluno uma dificuldade de perceber em instrumentos diferentes e é importante que aos alunos seja oportunizado o contato com outros instrumentos, ampliando a sua experiência musical no decorrer da disciplina (GERLING, 1995; BERNARDES, 2001; GROSSI, 2001; OTUTUMI, 2008).

Conteúdo	Questão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Nada confiante		Um pouco confiante			Confiante		Muito confiante		Totalmente confiante	
		Número de alunos por intensidade na escala Likert										
Percepção em instrumentos diferentes do piano	I			1	3	3	7	4	5	9	4	1
Escrever partituras	J			1	2	3	1	3	5	10	3	9
Compreender a música como um todo	M				1	2	2	4	6	14	5	4
Utilizar conhecimentos prévios de teoria musical	O						3	6	2	7	11	9
N = 38												

TABELA 12 – RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL PARA A SUBESCALA 5: OUTROS CONTEÚDOS

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 13 mostra o escore médio de cada questão respondida nesta quinta subescala – outros conteúdos. Na questão I, sobre percepção em instrumentos diferentes do piano, o escore médio foi 6,4. Na questão J, o escore médio foi 7,4. Na questão M, o escore médio foi de 7,5 e na questão O, o escore médio foi 8,2. A média dos escores das questões desta subescala foi de 7,4.

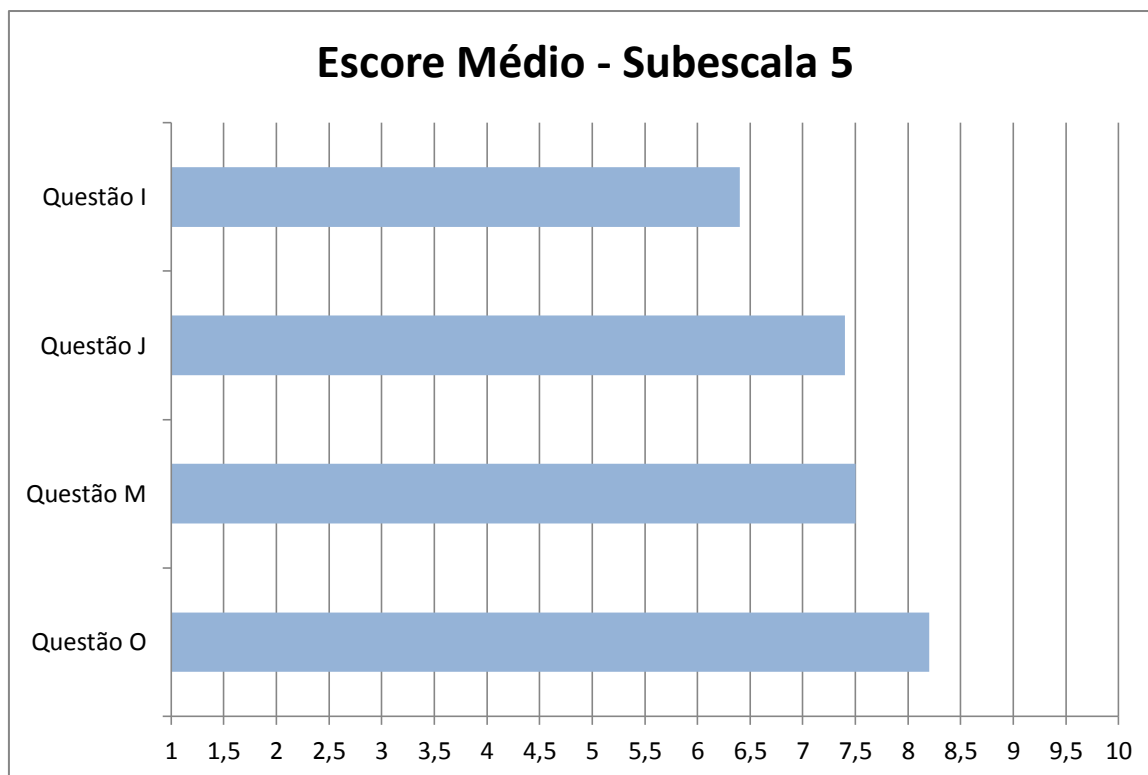
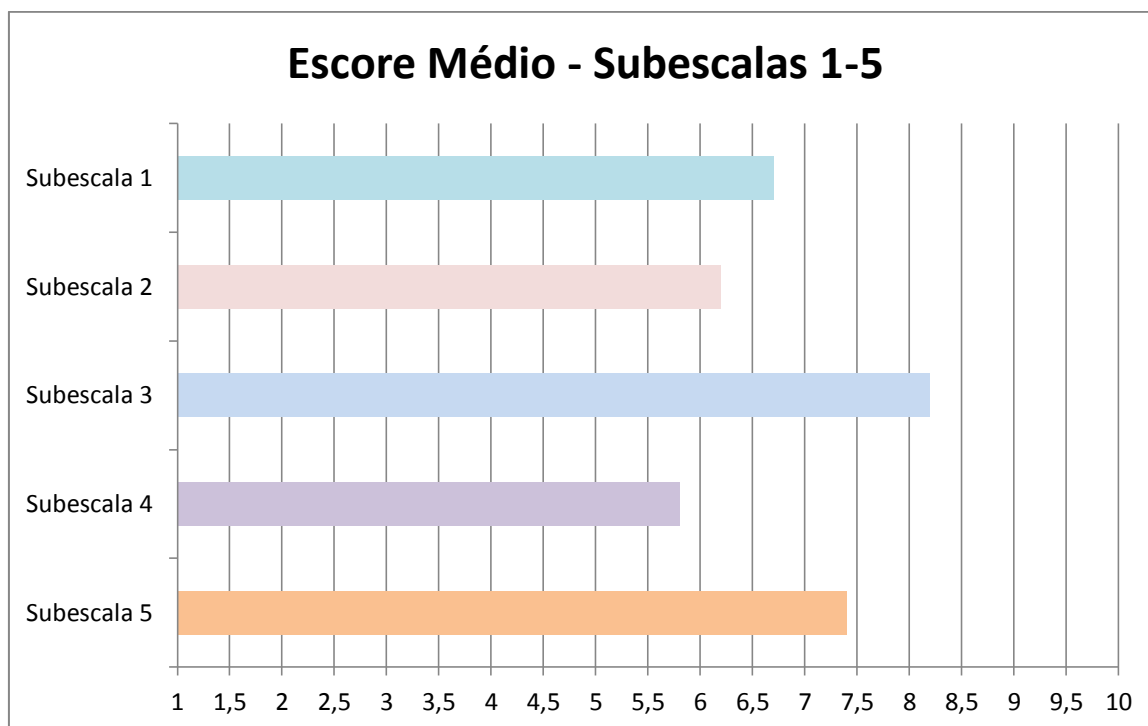


GRÁFICO 13 – ESCORE MÉDIO DA SUBESCALA 5 – OUTROS CONTEÚDOS – PARA CADA UMA DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA
Fonte: Dados da Pesquisa

No gráfico 13, observa-se que subescala 3, relacionada a percepção rítmica, é a que apresenta o maior escore médio (8,4), e a subescala 4, relacionada a organização do estudo, apresenta o menor escore médio (5,8). Os gráficos 14 e 15 mostram uma comparação entre os escores médios de cada subescala (apresentadas no gráfico 13), ou seja, por conteúdos específicos da disciplina de Percepção Musical.



Subescala 1: questões de percepção, escrita e entoação melódica
 Subescala 2: questões de percepção harmônica de intervalos, acordes e cadências
 Subescala 3: questões de percepção e escrita de ritmos simples ou compostos
 Subescala 4: questões de planejamento e frequência do estudo fora da sala de aula
 Subescala 5: questões de outros conteúdos em percepção musical

GRÁFICO 14 – ESCORE MÉDIO DAS SUBESCALAS 1 - 5

Fonte: Dados da Pesquisa

No gráfico 15 pode-se observar a comparação entre o escore médio obtido em cada uma das questões de cada subescala (gráfico 14). As questões com maior escore médio (acima de 8) são as questões E, F e O. As questões E e F são questões sobre leitura e escrita de ritmos binários, ternários e quaternários em compassos simples, e a questão O indaga sobre a utilização de conhecimentos prévios de teoria musical. Estes são os desafios para os quais os alunos entrevistados sentem-se mais capazes de enfrentar.

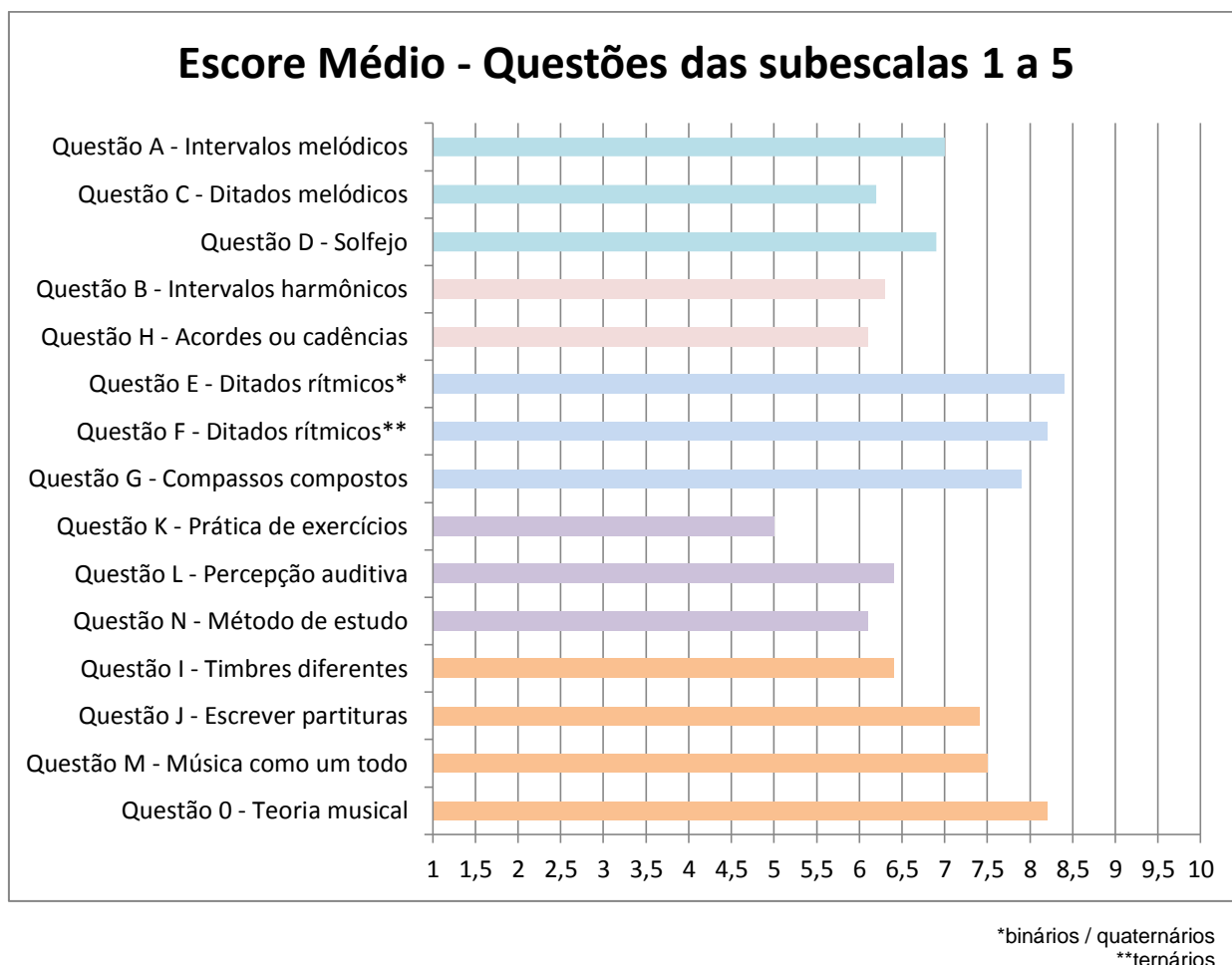


GRÁFICO 15 – ESCORE MÉDIO DE TODAS AS QUESTÕES

Fonte: Dados da Pesquisa

Fazendo um cruzamento de dados entre o tempo de estudo anterior à graduação e as crenças de autoeficácia (ver TABELA 12), observamos que o tempo de estudo de música aumenta numa relação diretamente proporcional ao nível de confiança dos alunos na sua capacidade de solucionar problemas relacionados aos conteúdos de Percepção Musical.

Esta relação também foi observada na pesquisa de Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2009), aonde os autores buscaram investigar as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas para autorregular a sua prática instrumental. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, aplicou-se o estudo de levantamento a alunos regularmente matriculados no curso de Bacharelado em Música em uma instituição de ensino superior de Curitiba, distribuídos em turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano. Como resultados, os alunos do 4º ano apresentaram níveis de confiança superiores aos dos alunos de anos anteriores em todos os aspectos de confiança observados:

confiança em planejar seu estudo, motivação, e capacidade de automonitorar sua prática instrumental. Os instrumentistas com mais tempo de curso (do 3º e 4º anos) demonstraram maiores crenças em sua capacidade de enfrentar os desafios e de se manterem motivados. Já os alunos com crenças de autoeficácia mais elevadas cursavam o 4º ano.

Os dados obtidos nos levam a afirmar que o treino, por meio do tempo de estudo, é um dos fatores que gera maior confiança para superação dos desafios apresentados na disciplina de Percepção Musical. De acordo com Sloboda (1983) todo indivíduo que possui o objetivo de tornar-se um músico mais completo precisará passar pelo processo de treinamento, que tendo como base a enculturação, é o meio pelo qual o aluno adquire habilidades musicais específicas. O tempo de treino, assim como sua natureza, determinarão o nível de habilidade musical que será alcançado. Sloboda valoriza o processo de aprendizagem e treino como os meios mais importantes para aquisição de habilidades complexas como tocar um instrumento musical, por exemplo. “O maior fator do progresso em qualquer aprendizado é o próprio aprendiz, os procedimentos de que dispõe e as motivações que tem” (SLOBODA, 1983, p.301).

Tempo de estudo anterior à graduação	Média de escores das questões da escala <i>Likert</i> de confiança
1 – 5 anos (53%)	6,6
6 – 10 anos (34%)	7,2
Acima de 11 anos (13%)	7,7

TABELA 12: MÉDIA DE ESCORES DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA POR TEMPO DE ESTUDO ANTERIOR À GRADUAÇÃO

Fonte: Dados da pesquisa

Relacionando os dados cruzados entre o curso de graduação em música que frequenta e a média de escores das questões da escala *Likert* de confiança, podemos observar que os alunos do curso Superior de Canto bem como os alunos de Licenciatura em Música apresentam os menores escores de confiança (5,7). Alunos do curso Superior de Instrumento apresentam os maiores escores de

confiança (7,5) e alunos de Composição e Regência tem média de escores de confiança 7,4 (ver TABELA 13):

Curso de graduação em música que frequenta	Média de escores das questões da escala <i>Likert</i> de confiança
Superior de Canto (18%)	5,7
Superior de Instrumento (39%)	7,5
Composição e Regência (32%)	7,4
Licenciatura em Música (11%)	5,7

TABELA 13: MÉDIA DE ESCORES DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA POR CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Fonte: Dados da pesquisa

Como aluna de graduação do curso Superior de Canto e posteriormente como professora de Percepção Musical do mesmo curso, pude constatar que a maioria dos alunos de canto inicia tardiamente seus estudos de música. Diferentemente dos alunos do curso Superior de Instrumento, que em geral iniciam a prática do instrumento bastante cedo, os alunos de canto despertam para o treinamento vocal após a adolescência, terminado o processo de muda vocal que ocorre durante a adolescência, ao redor de 13 a 15 anos nos homens, enquanto nas mulheres ocorre ao redor dos 12 a 14 anos (BEHLAU *et al.*, 2001). A muda vocal é um processo complexo, que pode ser caracterizado por rouquidão, alterações de frequência, de intensidade e ressonância, produzindo disfonias¹⁰ e instabilidade vocal (PINHO; BEHLAU e PONTES *apud* PACHECO, 1999). É durante esta fase que a estrutura da laringe passa por transformações que levarão a voz infantil a tornar-se uma voz adulta. Até a puberdade, laringes de meninos e meninas são bastante semelhantes, tornando difícil a discriminação do sexo do falante. Durante a puberdade, a voz de meninos e meninas se diferencia em relação à frequência, e somente após este processo as vozes podem ser classificadas basicamente como femininas (soprano, mezzosoprano e contralto) e masculinas (tenor, barítono e baixo) (MAGNANI, 1996;

¹⁰ Disfonia é um distúrbio de comunicação que impede a produção natural da voz do indivíduo. Suas causas são múltiplas e podem estar ou não relacionadas ao uso da voz (BEHLAU *et al.*, 2001, p.74).

PACHECO, 1999; OLIVEIRA, 2007). Greene e Mathieson (*apud* OLIVEIRA, 2007) observam que o período de muda da voz cantada é muito maior do que o da voz falada. Luchinger e Arnold (*apud* PACHECO, 1999) expõem uma preocupação em que o estudo formal de canto seja adiado até bem depois da puberdade.

Na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), o ingresso aos cursos de base não é oportunizado aos alunos de canto antes de completarem 15 anos de idade¹¹. No curso de Formação Musical I, podem matricular-se exclusivamente alunos que completam 7 anos de idade no ano de ingresso. No curso de Formação Musical II, ingressam exclusivamente alunos entre 9 e 12 anos de idade. No curso de Formação Instrumental, ingressam alunos de instrumentos diversos a partir dos 13 anos de idade. Para todos estes cursos, são ofertadas vagas nos instrumentos: clarinete, contrabaixo acústico, fagote, flauta doce, flauta transversal, oboé, piano, percussão, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola, violão, violino e violoncelo. Não há opção de aulas de canto. Alunos que desejam aprofundar seus conhecimentos em canto, só podem ingressar na EMBAP após completarem 15 anos de idade, no curso Avançado de Música. Esses dados evidenciam a preocupação em que o aluno inicie seus estudos de canto somente após o processo de muda vocal. Esta é uma das razões para que o aluno que deseja frequentar um curso superior de canto precise adquirir o conhecimento necessário para a aprovação num vestibular específico em muito pouco tempo.

Assim, não raro, vemos alunos de graduação em canto com pouquíssimo tempo de estudo de música antes da graduação. Os gráficos 16 e 17 explicitam esta questão. O gráfico a seguir (gráfico 16) mostra a média de escores da escala *Likert* de confiança por instrumento musical. Pode-se observar que os alunos de canto apresentam os menores níveis de crenças de autoeficácia na disciplina de Percepção Musical com escore médio de 5,6 na escala *Likert* de confiança. Alunos de clarinete apresentam os maiores níveis de confiança, com escore médio de 8,4 na escala de confiança.

¹¹ Dados disponíveis em <http://www.embap.pr.gov.br>

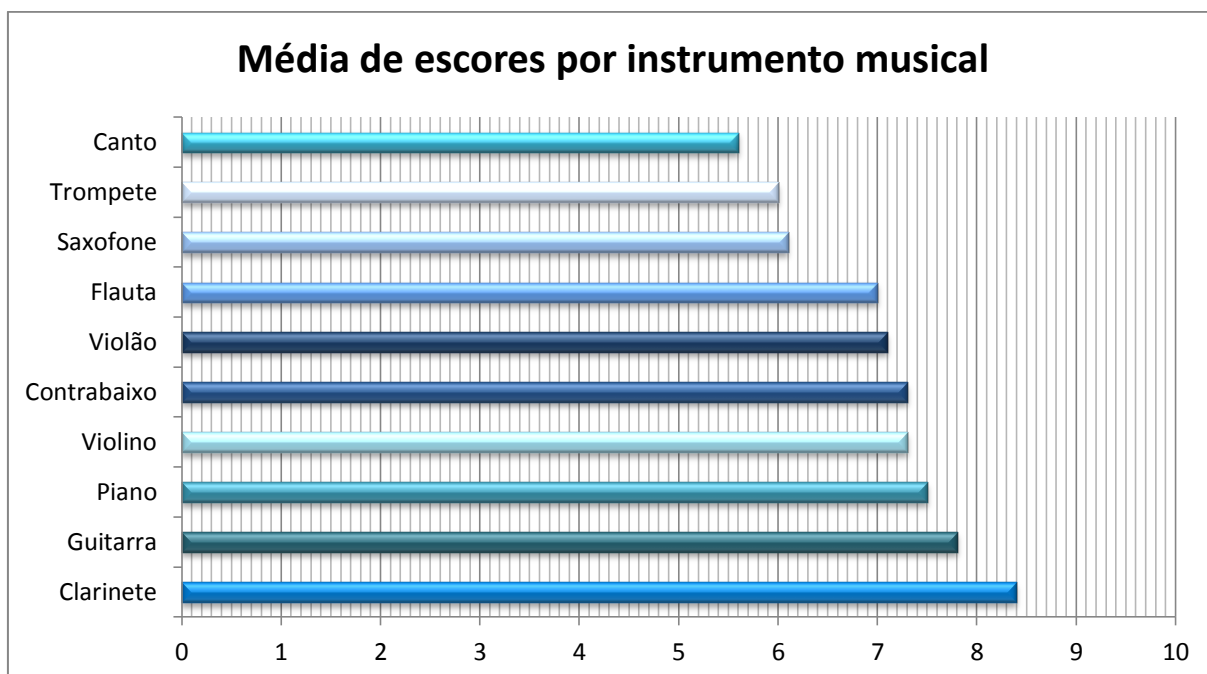


GRÁFICO 16: MÉDIA DE ESCORES DAS QUESTÕES DA ESCALA DE CONFIANÇA POR INSTRUMENTO MUSICAL

Fonte: Dados da pesquisa

O próximo gráfico (gráfico 17) mostra a média de tempo de estudo de música anterior à graduação por instrumento escolhido. Comparando com os resultados deste gráfico com os resultados apresentados no gráfico anterior, podemos observar que os alunos de canto, que apresentam menores níveis de confiança para os desafios e dificuldades encontrados na disciplina de Percepção Musical (5,6), junto com os alunos de violão e saxofone, são os que apresentam menor tempo de estudo de música anterior à graduação (saxofone – 3 anos; violão – 3,3 anos e canto – 4,2 anos). Também se pode observar que os alunos entrevistados que tocam clarinete, que apresentaram os maiores escores médios na escala de confiança (8,4), são os alunos que tiveram maior tempo de estudo de música anterior a graduação (média de 11 anos).

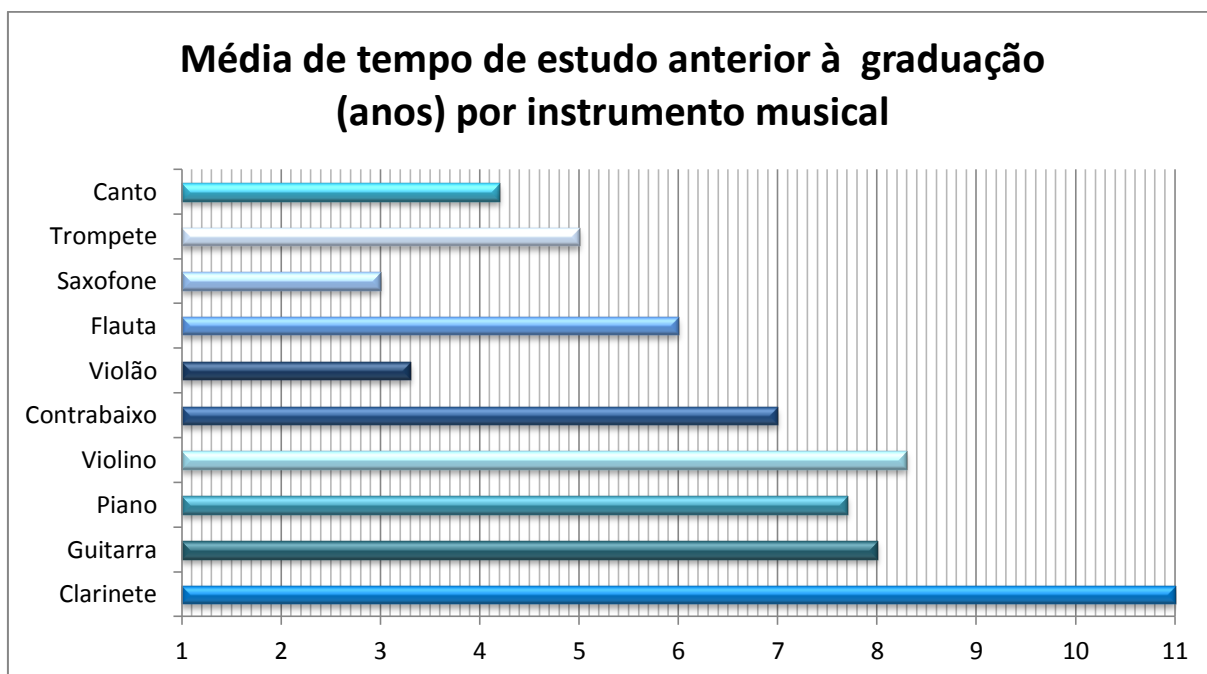


GRÁFICO 17: MÉDIA DE TEMPO DE ESTUDO DE MÚSICA ANTERIOR À GRADUAÇÃO POR INSTRUMENTO MUSICAL

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico a seguir (gráfico 18), mostra a relação entre o tempo de estudo anterior a graduação e a média de escores de confiança por instrumento musical. De modo geral, com exceção dos alunos de saxofone e de violão (N=4), que representam 11% da amostra total, na maioria (89%) dos alunos entrevistados (N=34) quanto maior o tempo de estudo de música, maior a confiança do aluno em resolver dificuldades da disciplina de Percepção Musical.

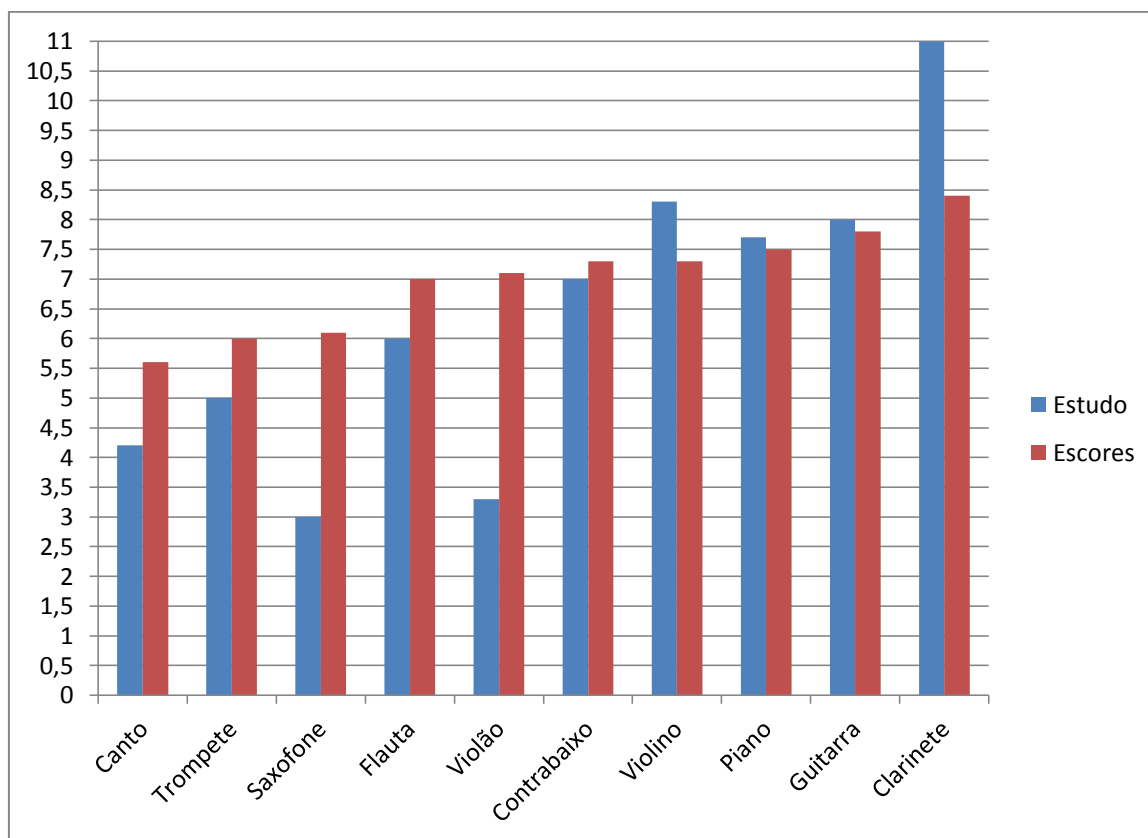


GRÁFICO 18: COMPARATIVO ENTRE A MÉDIA DE TEMPO DE ESTUDO DE MÚSICA ANTERIOR À GRADUAÇÃO E MÉDIA DE ESCORES DAS ESCALAS DE CONFIANÇA POR INSTRUMENTO MUSICAL

Fonte: Dados da pesquisa

CONCLUSÃO

A Teoria Social Cognitiva propõe um modelo para o funcionamento humano que se baseia num determinismo recíproco entre ambiente, comportamento, e fatores pessoais (AZZI, 2010). Em sua longa caminhada de pesquisas, Bandura desenvolveu uma teoria dentro da Psicologia, que traz uma grande contribuição para diversas áreas de conhecimento. A teoria de Bandura (2008) adota perspectiva da agência humana, na qual os indivíduos não são apenas espectadores de mecanismos internos que são causados por eventos ambientais, mas são “auto-organizados, proativos, autorreflexivos, e autorregulados” (BANDURA, 2008, p.98). Nesta perspectiva os indivíduos são capazes de exercer controle sobre as suas vidas. Outro importante conceito é o da modelação, “o processo de aprendizagem por exposição a modelos” (AZZI, 2010, p.254).

As crenças de autoeficácia ocupam uma posição central dentro da Teoria Social Cognitiva porque agem sobre as outras classes de determinantes (BANDURA, 2005 *apud* AZZI, 2010). Crenças de autoeficácia surgem e são fortalecidas mediante comportamento pessoal, persuasão verbal, experiências vicárias, e mudanças de estados fisiológicos (REEVE 2006; BANDURA, 2008; AZZI, 2010). Estas crenças tem um importante papel nos mecanismos que formam a motivação do aluno (BZUNECK, 2001). Costa e Boruchovitch (2006) ressaltam que os alunos que possuem melhores crenças em si e em suas capacidades exercem mais esforço diante das dificuldades, e este esforço gera melhores realizações. Assim a autoeficácia mostra-se uma variável chave por relacionar-se diretamente com a motivação para aprender “uma vez que envolve um questionamento e uma autorreflexão do aluno acerca de sua própria capacidade de iniciar uma determinada tarefa” (COSTA e BORUCHOVITCH, 2006, p.94).

Diante do objetivo geral desta pesquisa – a investigação das crenças de autoeficácia de alunos de Percepção Musical – o instrumento de coleta de dados possibilitou a verificação de que os alunos não possuem maiores ou menores crenças de autoeficácia na disciplina de modo geral, mas as crenças estão vinculadas a atividades ou conteúdos específicos da disciplina de Percepção Musical. Desta forma, alguns alunos mostram-se muito confiantes para realizar tarefas relacionadas a aspectos melódicos da percepção, enquanto outros mostram os mesmos níveis de confiança em aspectos diferentes, como harmonia ou ritmo.

Com base na análise apresentada no capítulo anterior, cabe destacar alguns relevantes aspectos apontados pelos resultados.

Os desafios e dificuldades levantados pelos alunos da disciplina de Percepção Musical apresentaram-se divididos em aspectos melódicos, harmônicos, rítmicos, de organização de estudo e outros conteúdos. Pelo equilíbrio demonstrado neste levantamento, pode-se inferir que não existam conteúdos específicos que representem dificuldades de modo geral. Há dificuldades específicas em cada conteúdo variando de aluno para aluno.

Muitos autores têm levantado críticas a respeito do ensino fragmentado da Percepção Musical, aonde os elementos técnicos da música são apresentados aos alunos em alturas, ritmos e harmonias. De acordo com estes autores, práticas de leitura e escrita musicais comprometem a formação musical do indivíduo por não pensar na música como uma totalidade (BERNARDES, 2001; GROSSI, 2001; BARBOSA, 2005; PANARO, 2010). Sobre este aspecto, faz-se necessário uma observação cuidadosa sobre os conteúdos a serem abordados na disciplina. Sem dúvida, a análise *exclusiva* de componentes isolados da música é restritiva, no entanto conforme já exposto no capítulo 2, a música possui dimensões que permitem um estudo científico individualizado, e a combinação destas dimensões irá gerar conceitos cada vez mais complexos. A contextualização dos elementos estudados de forma isolada fará a devida relação com a prática real (LEVITIN, 2006; 2010; BORTZ, 2010).

Neste sentido Pedroza (2011) acrescenta que o treinamento auditivo através de ditados e solfejos (rítmicos ou melódicos) corresponde ao processo de alfabetização. O aluno aprende a trabalhar com a notação e com a execução tornando-se independente de outros instrumentos. O autor enfatiza que o objetivo da disciplina não se limita a treinar o aluno a reconhecer e reproduzir sons e símbolos, “mas sim torná-lo um sujeito autônomo, ativo e reflexivo que compreenda a música que ouve e faz” (PEDROZA, 2011, p.10).

Muskat *et al.* (2000) e Janzen (2008) citados por Cuervo (2011), expõem que existe um importante engajamento de áreas envolvidas nos processamentos das imagens, como uma estratégia visual para a decodificação e assimilação das alturas dos sons; a harmonia está diretamente ligada a vivência musical do indivíduo, e o ritmo, integra som e movimento sendo fundamental para a coordenação de movimentos locomotores básicos. Estes estudos corroboram com Levitin (2010) que

afirma que a Percepção Musical é produto da coordenação e colaboração simultânea de um grande conjunto de sistemas neurológicos. Roederer (1998) explica que o cérebro humano trabalha num processo de memória associativa de modo que um estímulo parcial é suficiente para liberar toda a reativação sensorial do evento original. Desta forma as famosas quatro notas iniciais da *Quinta Sinfonia* de Beethoven trazem a recuperação da sinfonia completa armazenada na memória. Quando o professor trabalha contextualizando intervalos, escalas e células rítmicas, está criando um processo de associação que possibilita a ativação da memória trazendo a tona a “música real” armazenada na memória. “[...] o estímulo condicionado ou ‘palavra chave’ será suficiente para gerar todo o padrão de atividade neural específica do evento original completo” (ROEDERER, 1998, p.233).

Cabe aos professores da disciplina de Percepção Musical oportunizar ao aluno a contextualização de todos os elementos trabalhados em sala de aula. O treinamento auditivo deverá ser ampliado no sentido de proporcionar ao aluno uma *escuta musical*. Escutar é conscientizar-se do fato sonoro ao perceber os sons por meio do sentido da audição. Ouvir é simplesmente captar fisicamente o som, enquanto escutar estaria mais próximo da dimensão interpretativa necessária a Percepção Musical (GRANJA, 2006; BRITO, 2003; *apud* SOUZA e TORRES, 2009).

Os resultados mais significativos desta pesquisa são os que relacionam as crenças de autoeficácia com o tempo de estudo de música. Em 89% da amostra total há uma relação direta entre o tempo de estudo e as crenças de autoeficácia em relação a disciplina de Percepção Musical. Quanto mais tempo de estudo de música, maiores são as crenças de autoeficácia. Resultados semelhantes já foram relatados nas pesquisas de Cavalcanti (2009), e Araújo *et al.* (2009).

A análise da média de escores das questões da escala *Likert* de confiança por curso de graduação frequentado mostrou que os alunos do curso Superior de Canto e Licenciatura em música apresentam as menores médias de escores (5,7). Nos cursos Superior de Instrumento e Composição e Regência as médias de escores foram respectivamente 7,5 e 7,4, demonstrando que alunos destes cursos mostram muito mais confiança na realização de atividades da disciplina de Percepção Musical.

Considerando que o nível de confiança dos alunos em suas capacidades aumenta em relação direta com o tempo de estudo de música, os dados desta pesquisa sugerem que, conforme exposto no capítulo anterior, o início tardio dos

estudos de música que ocorre com os alunos do curso Superior de Canto seja o responsável pelo baixo índice de confiança em suas habilidades de ultrapassar as dificuldades da disciplina.

Quanto ao curso de Licenciatura em Música penso que uma hipótese a ser considerada é a diversidade de objetivos entre alunos de bacharelado e licenciatura. Enquanto a formação do bacharelado em música objetiva a formação de um músico que irá atuar profissionalmente como instrumentista, cantor, compositor ou regente, na formação do licenciado em música, os conteúdos principais estão voltados para a prática pedagógica buscando a formação de um professor que irá atuar no ensino fundamental e médio. Neste sentido, Pedroza (2011) explica que “o curso de licenciatura enfoca a capacidade de lecionar, enquanto o bacharelado, o estudo de instrumento de composição ou de regência” (PEDROZA, 2011, p.21). No entanto, é preciso considerar que um educador musical, independente de sua atuação no ensino fundamental, médio, ou superior, precisará de uma vivência musical tão importante quanto o músico instrumentista, cantor, regente ou compositor. A postura de pouco comprometimento dos licenciandos em Música com disciplinas de formação musical básica reforçam a visão da Licenciatura em Música como um curso que congrega alunos com pouco conhecimento musical.

Por fim, considerando-se que esta pesquisa foi aplicada apenas dentro de uma específica Instituição de Ensino Superior de Curitiba, sugere-se que a aplicação desta pesquisa possa ser realizada futuramente em outros contextos, tomando-se por base o referencial teórico desta pesquisa e utilizando-se a escala de confiança elaborada de acordo com as orientações de Bandura. Desta forma seriam ampliados os estudos relacionando crenças de autoeficácia e a Percepção Musical.

REFERÊNCIAS

AFONSO, F. A. Prática musical e motivação: um estudo sobre a possibilidade da experiência de fluxo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória: UFES, *Anais...*, 2011. p.2023-2032. Disponível em: http://www.4shared.com/office/BedpbvK-/ANAIS_ABEM_2011.html

ALBUQUERQUE, A. F. A. Educação musical, criatividade e motivação no mundo pós-industrial. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia: UFG, *Anais...*, 2010. p.828-834. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf

ALCANTARA NETO, D.; FEICHAS, H. Motivações e conflitos de alunos de um curso superior de música popular em aulas de percepção musical anteriores à graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória: UFES, *Anais...*, 2011. p.1401-1412. Disponível em: http://www.4shared.com/office/BedpbvK-/ANAIS_ABEM_2011.html

ALEXANDRIA, M. Compromisso do docente no ensino do musicista: o conhecimento aliado às necessidades profissionais na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 4., Goiânia, *Anais...* 2006. p. 114-118.

ARAÚJO, R. C.; ANDRADE, M. A. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. DAPesquisa, v. 8, p. 553-563, 2011. Disponível em: http://gpceid.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/03MUSICA_Rosane_Cardoso_de_Araujo2212.pdf

ARAÚJO, R.C.; PICKLER, L. Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., Goiânia, *Anais...*, 2008. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf>

ARAÚJO, R. C. *et al.*, Dois estudos no contexto do ensino superior sobre motivação para aprendizagem e prática musical. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis: UDESC, *Anais...*, 2010. p.774-778. Disponível em: [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS do CONGRESSO ANPPON 2010.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2010.pdf)

_____. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.esp., p.249-272, 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2064/1869>

_____. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. Música em perspectiva: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR*, Curitiba, v.1, n.2, p. 39-52, 2008. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/viewFile/19491/12742>

_____. *et al.* Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.24, p. 34-44, 2010. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_artigo4.pdf

_____. Pesquisas em cognição e música no Brasil: algumas possibilidades discursivas. *Música em contexto* (UnB), v. 4, p. 20-30, 2011. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/Musica/article/view/7490/5795>

ATKINSON, R. L. *et al.* *Introdução a Psicologia de Hilgard*. 13.ed. São Paulo: Artmed, 2002.

AZEVEDO M. C. C. C.; NARITA, F. M. Saberes Musicais na Criação Musical de Crianças de 7 a 10 Anos: o papel da motivação. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 19., 2010, Curitiba:DeArtes, *Anais...*, 2009. p.85-87. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2009/XIII_Educacao_musical.pdf

AZZI, R.; POLYDORO, S. Auto-eficácia Proposta por Albert Bandura: algumas discussões In: _____ (org.). *Autoeficácia em Diferentes Contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 9-24.

AZZI, R. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. *Psico*, Porto Alegre: PUCRS, v. 41, n. 2, p. 252-258, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/5202/5322>

BABBIE, E. *Métodos de Pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/30984153/BABBIE-Earl-Metodos-de-Pesquisa-de-Survey>

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Ed.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. San Francisco: Santa Clara University, 2006, p.307-337.

_____, A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Rev. Psychology*. Annual Reviews, California, 2001. Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2001ARPr.pdf>

_____, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta; POLYDORO, Soely. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. São Paulo: Artmed, 2008. p. 15-41.

BARBOSA, M. F. S. Percepção Musical sob novo enfoque: a Escola de Vigotski. *Revista Música Hodie*, Goiânia, UFG, v. 5, n. 2, p. 91–105, 2005. Disponível em: http://www.musicahodie.mus.br/5_2/musica_hodie_5_2_artigo_6.pdf

BEHLAU, M. *et al.* Conceito de voz normal e classificação das disfonias. In: BEHLAU, M. (org.) *Voz: o livro do especialista*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. v.1, p.53-84.

BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_8.pdf

BIGAND, E. Ouvido afinado. *Viver Mente & Cérebro: revista de psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento*, São Paulo, p. 58-63, jun. 2005. Disponível em: <http://www.cantopraviver.com/arquivos/ouvidoafinado.pdf>

BOCK, A.M.B. *et al. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/4564611/Ana-Merces-Bahia-Bock-Outros-Psicologias-pdfrev>

BORTZ, G. Contextualização Musical no Treinamento Auditivo: Transferindo Memórias à Prática Musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., Rio de Janeiro. *Anais...*, Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM6.pdf>

BRANDALISE, L. T. Modelos de medição de percepção e comportamento- uma revisão. Disponível em: <http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf>

BZUNECK, J. A. As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J.A. (Org.) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes; 2001, p. 116-133.

CAVALCANTI, C. R. P. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v.21, p.93-102, 2009a. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo10.pdf

_____. *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas*. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes. UFPR, Curitiba, 2009b. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/19468/Dissertacao%20-%20Celia%20Regina%20Pires%20Cavalcanti.pdf?sequence=1>

CARDOSO, L.R.; BZUNECK, J.A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*. V.8, n.2, 2004, p.145-155. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572004000200003&script=sci_arttext

CERESER, C.M.I. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese de doutorado, Programa de Pós graduação em música, UFRGS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31429/000781480.pdf?sequence=1>

CERESER, C. M. I.; HENTSCHE L. A escala de crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar no contexto escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina: UEL, *Anais...*, 2009. p.127-136. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2009/Anais_abem_2009.pdf

_____. As crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva da motivação do professor de música. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 19., 2009, Curitiba:DeArtes, *Anais...*, 2009. p.26-28. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32473/000787134.pdf?sequence=1>

CERNEV, F. K. Motivação autônoma e estilo motivacional do professor de música que atua nas escolas de educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória: UFES, *Anais...*, 2011. p.1391-1400. Disponível em: http://www.4shared.com/office/BedpbvK-/ANAIS_ABEM_2011.html

CERNEV, F. K.; HENTSCHE, L. Autodeterminação dos professores de Música: Testes de validade e confiabilidade. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis:UDESC, *Anais...*, 2010. p.356-360.

CERNEV, F. K.; CERESER, C. M. I. *Surveys* baseados na internet: possibilidades e limites para investigação da motivação dos professores de música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 19.,2010, Goiânia: UFG, *Anais...*, 2010. p.2183-2193. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf

CONDESSA, J. A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2010, Rio de Janeiro: UFRJ, *Anais...*, 2010. p.651-678. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM6.pdf>

_____. *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32473/000787134.pdf?sequence=1>

COSTA, E.R.; e BORUCHOVITCH, E. A Auto-eficácia e a Motivação para Aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R.; POLYDORO, S (org.). *Autoeficácia em Diferentes Contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 87-110.

CUERVO, L. Articulações entre música e neurociências: ideias para o ensino superior. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 7., 2011, Brasília. *Anais...*, Brasília:UNB. 2011. p.419-429. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM7.pdf>

CURY, V. A neurociência e o ensino e aprendizagem das artes. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., Curitiba. *Anais...*, Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf>

DANTAS, T. A motivação no processo de ensino e aprendizagem musical realizado a partir de aulas coletivas: relato de pesquisa concluída. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2010, Rio de Janeiro: UFRJ, *Anais...*, 2010. p.437-447. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM6.pdf>

_____. Ensino coletivo de instrumentos musicais: auto-estima e motivação na aprendizagem musical realizada em grupo. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2010, Rio de Janeiro: UFRJ, *Anais...*, 2010. p.619-630. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM6.pdf>

FIGUEIREDO, E. A teoria da autodeterminação e a motivação em música: uma adaptação do método In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., 2009, Goiânia. *Anais...*, Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. 2009, p.545-547. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/simcamV.pdf>

FORNARI, José. Percepção, Cognição e Afeto Musical. *Criação Musical e Tecnologias: teoria e prática interdisciplinar*. Série Pesquisa em Música no Brasil, ANPPOM, Goiânia, v.2, p. 6–38, 2010. Disponível em: [http://www.anppom.com.br/editora/Pesquisa em Musica-02.pdf](http://www.anppom.com.br/editora/Pesquisa%20em%20Musica-02.pdf)

FREITAS, A.L.P.; RODRIGUES, S.G. A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. In: SINPEP, 12, Bauru. *Anais...*, Bauru, 2005.

FREITAS, H. et. al. O método de pesquisa Survey. *Revista de Administração*. São Paulo, v.35, n.3, p.105-112, 2000. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_metodo_de_pesquisa_survey.pdf

FUCCI-AMATO, R.C. O desenvolvimento da motivação na gestão dos recursos humanos em corais: conceitos e práticas. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., Curitiba. *Anais...*, Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf>

FUCCI AMATO, R. C.; AMATO NETO, J. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 87-96, 2009. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22_artigo9.pdf

GALVÃO, Afonso. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a06v22n2.pdf>

GERLING, Cristina Capparelli. Base para uma metodologia de Percepção Musical e Estruturação no 3º grau. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 2, p. 21-26, 1995. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo_3.pdf

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GOLDEMBERG, R.; OTUTUMI, C. H. V. Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre a situação atual da Percepção Musical nos cursos de graduação em música do Brasil. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., Curitiba. *Anais...*, Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf>

GROSSI, C. S. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 49-58, 2001. http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_5.pdf

HENTSCHKE, L; CERESER, C. M. I. Motivação para aprender música de alunos brasileiros. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis: UDESC, *Anais...*, 2010. p.385-390. Disponível em: [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS do CONGRESSO ANPPON 2010.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2010.pdf)

HENTSCHKE, L. *et al.* Motivação para aprender e ensinar música: uma perspectiva sociocognitiva. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2010, Rio de Janeiro: UFRJ, *Anais...*, 2010. p.684-695. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM6.pdf>

HORA, H.R.M.; MONTEIRO, G.T.R.; ARICA, J. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, Porto Alegre, v.11, n.2, p.85-103, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/ProdutoProducao/article/view/9321/8252>

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.9, p.7-16, 2003. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_artigo1.pdf

_____. Cognição Musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: Ilari e Araújo (org.) *Mentes em Música*. Curitiba: DeArtes, 2010. p. 11-33.

KOMOSINSKI, J. L. *Canto Coral e Cognição Musical: as práticas brasileiras e suas articulações com a memória*. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. UFPR, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2009/KOMOSINSKI.pdf>

JANZEN, T.B. Pistas para compreender a mente musical. *Revista Cognição e Arte Musical*. V.3, n.1. UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/musica-e-neurociencias/pistas-para-compreender-a-mente-musical/view>

KOTHE, F. *et al.* A motivação para o desenvolvimento do trabalho de músicos de orquestra. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.25, 2012, p.100-106. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992012000100010&lng=pt&nrm=iso

KRUMHANSL, C. L. Ritmo e altura na cognição musical. In: ILARI, Beatriz (org.). *Em Busca da Mente Musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006. p.45-109.

LEÃO, E. Cognição e o ensino de música. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., 2009, Goiânia. *Anais...*, Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, 2009, p. 71–84. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/simcamV.pdf>

LEVITIN, D.J. *A música no seu cérebro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LEVITIN, D. J. *Em Busca da Mente Musical*. In: ILARI, Beatriz (org.). *Em Busca da Mente Musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006. p. 23-44

LIMA, L.M. Levantamento dos aspectos recorrentes na disciplina de percepção musical no ensino superior no Brasil. *Ichthus*, Bahia, UFBA, v.12, n.1, 2011. p.110-125.

LINDZEY, G. *et al. Personalidade: teorias e problemas*. Rio De Janeiro: Guanabara Koogan, 1977.

MACEDO, I. C. *Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoio na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, UEL, Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2009/2009%20-%20MACEDO,%20Izabel%20Cristina%20de.pdf>

MAGNANI, S. *Expressão e Comunicação na Linguagem da Música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

MEYER, L. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago, 1956.

NASSIF, S. Musicalidade, desenvolvimento e educação: um olhar pela psicologia Vigotskiana. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, Curitiba. *Anais...*, Curitiba: DeArtes, UFPR, 2008. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Silvia_Nassif.pdf

NEVES, E.R.C.; BORUCHOVITCH, E. A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. *Psicologia: teoria e pesquisa*. São Paulo, v.20, n.1, 2004, p.77-85. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722004000100010&script=sci_arttext

OLIVEIRA, C.F. *Características biológicas e vocais durante o desenvolvimento vocal masculino nos períodos pré, peri, e pós muda vocal*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação interunidades em Bioengenharia, São Carlos, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/82/82131/tde-13022008-143107/pt-br.php>

O'NEILL, S.A.; McPHERSON, G.E. Motivation. In Parncutt e McPherson (ed.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford University Press, New York, 2010. p.31-46.

OTUTUMI, C. H. V. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Música, UNICAMP, Campinas, 2008.

PACHECO, C. B. Transferência de habilidades cognitivas e a música: uma revisão. In: In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, Curitiba. *Anais...*, Curitiba:DeArtes, UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf>

PACHECO, P. N. *Muda vocal refletindo sobre a imagem vocal adolescente*. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Voz. Rio de Janeiro: Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica, 1999. Disponível em: <http://www.cefac.br/library/teses/fff4ae5683af2fa6910dd1583be4de1a.pdf>

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e Auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. & col. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. São Paulo: Artmed, 2008. p. 97-122.

PANARO, P. Percepção Musical: principais críticas e propostas metodológicas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro: UNIRIO, *Anais...*, 2010. p.360-369. Disponível em: <http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-PabloPanaro.pdf>

PEDROZA, G.B. *O professor de Percepção Musical e a heterogeneidade dos alunos na Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Monografia de Especialização em Docência do Ensino Superior. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C206140.pdf

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, 2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo6.pdf

PIZZATO, M.S. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17299/000713317.pdf?sequence=1>

PIZZATO M.S.; HENTSCHE, L. A motivação e o interesse na aprendizagem musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18.,2009, Londrina: UEL , *Anais...*, 2009. p.214-221. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2009/Anais_abem_2009.pdf

PIZZATO, M. S.; HENTSCHE, L. Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, p. 40-47, 2010. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto5.pdf

QUEIROZ, A. M. Motivação para aprender um instrumento musical na vida adulta: um estudo em andamento. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 7., 2011, Brasília. *Anais...*, Brasília:UNB. 2011. p.477-481. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM7.pdf>

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e Emoção*. Trad. Luís Antônio Fajardo Pontes. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RIBEIRO, G. M. Motivação para aprender no ensino coletivo de violão a distância. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia: UFG, *Anais...*, 2010. p.1251-1263. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf

RISARTO, M. E.; LIMA, S. R. A. Capacidades cognitivas e habilidades envolvidas no processo de leitura à primeira vista ao piano. *Música em perspectiva*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, Curitiba, v.3, n.2, p. 87-110, 2010. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/viewFile/21985/14347>

ROEDERER, J.G. *Introdução à física e psicofísica da música*. São Paulo: EDUSP, 1998.

SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais*: relatos sobre a música e o cérebro. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, B. S. *et al.* Aspectos motivacionais da profissão docente universitária. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.esp., p. 294-312, 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2066/1871>

SANTOS, L. L. P. Descobrimos estratégias metacognitivas como princípio autoregulador para o ensino e aprendizagem do piano: relato de experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória: UFES, *Anais...*, 2011. p.1132-1140. Disponível em: http://www.4shared.com/office/BedpbvK-/ANAIS_ABEM_2011.html

SCHNEIDER, A. F. *Atribuições causais em situações de performance musical pública*. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31431/000777735.pdf?sequence=1>

SLOBODA, J. A. *A mente musical*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SILVA, R. R. *Consciência de Autoeficácia*: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2012/Disserta%E7%E3o%20-%20Rudiany%20Reis%20da%20Silva%20-%202012.pdf>

SILVA, T. D. A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: o ponto de vista da psicologia da educação. SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., 2009, Goiânia. *Anais...*, Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, Goiânia, 2009. p. 266–276. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/simcamV.pdf>

SILVA, T. D.; BRAGA, S. M. Identidade social e motivação no desenvolvimento musical: relato de experiência em canto. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina: UEL, *Anais...*, 2009. p.697-703. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2009/Anais_abem_2009.pdf

SOBREIRA, S. *Desafinação Vocal*. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

SOUZA, J.; TORRES, M.C.A. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. In: *Música na Educação Básica*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2009. v1, n.1, p.47-58. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/4_man_eiras_de_ouvir_musica.pdf

TERRA, M. *O behaviorismo em discussão*. São Paulo, UNICAMP, 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>

WATSON, J.B. Psychology as the Behaviorist Views It. *Psychological Review*. V.101, n.2, p.248-253, Public Domain, 1994.

WEITEN, W. *Introdução à Psicologia: temas e variações*. 4.ed. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson, 2002.

WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1969.

ZERBINATTI, C. D. Motivações intrínsecas: observações e influências no ensino instrumental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia: UFG, *Anais...*, 2010. p.1264-1270. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf

ZENORINI, R.P.C.; SANTOS, A.A.A. Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*. São Paulo, v.44, n.2, p.291–298, 2010. Disponível em: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04430.pdf>

ZENORINI, R.P.C. Estudos para a construção de uma escala de avaliação da motivação para a aprendizagem – EMAPRE. Tese de doutorado. Departamento de Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Disponível em: [http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/psicologia/uploadAddress/Tese_Doutorado_Ri ta_Zenorini\[5753\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/psicologia/uploadAddress/Tese_Doutorado_Ri ta_Zenorini[5753].pdf)

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta à direção da Escola de Música e Belas Artes do Paraná

Curitiba, 01 de novembro de 2011.

Ilma. Prof^a. Maria José Justino

Diretora da Escola de Música e Belas Artes do Paraná

Venho por meio desta solicitar gentilmente vossa autorização para que a mestrande Lílian Sobreira Gonçalves, RG 4619313-0, possa aplicar um questionário para os alunos da disciplina de Percepção Musical da EMBAP, como parte da coleta de dados de sua pesquisa intitulada “Um estudo das crenças de autoeficácia de alunos de Percepção Musical”. A aluna está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMúsica) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e sua pesquisa está sendo realizada sob a orientação da Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo.

Cordialmente,

Prof^a. Silvana Scarinci

Coordenadora do PPGMúsica

UFPR

APÊNDICE B

Prezado aluno,

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo como mestranda da Universidade Federal do Paraná. Com ele, pretendo compreender melhor os desafios e dificuldades com os quais se deparam os alunos de Percepção Musical.

Suas respostas serão estritamente confidenciais e não serão expostas de forma que haja a possibilidade de qualquer identificação individual. O acesso a estas respostas será restrito à pesquisadora.

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA DISCIPLINA DE PERCEPÇÃO MUSICAL

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Idade: _____ anos
3. Instrumento principal (ou canto): _____
4. Curso que frequenta: _____
5. Tempo de estudo de música anterior à graduação: _____
6. Você costuma estudar percepção em casa? ()sim ()não
7. Se você respondeu “sim”, na questão anterior, especifique como você estuda: _____

8. Nas questões abaixo, de “a” até “o”, assinale qual o seu nível de confiança diante dos conteúdos da disciplina de Percepção Musical, numa escala de 0 a 10, sendo que o grau “0” (**zero**) corresponde a um nível “**nada confiante**” e “10” (**dez**) corresponde a um nível “**totalmente confiante**” em suas capacidades.

1. Perceber intervalos melódicos:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Perceber intervalos harmônicos:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Transcrever ditados melódicos:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Solfejar:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. Ler ou transcrever ditados rítmicos (binários ou quaternários):

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. Ler ou transcrever ditados rítmicos (ternários):

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Ler ou escrever compassos compostos:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8. Perceber e transcrever acordes ou cadências:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9. Perceber intervalos, acordes ou melodias em instrumentos diferentes do piano:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

10. Escrever partituras:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

11. Manter uma prática constante de exercícios:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

12. Desenvolver a percepção auditiva:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

13. Compreender melhor a música como um todo e não apenas em partes:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

14. Elaborar um método de estudo:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

15. Utilizar conhecimentos prévios de teoria musical:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----